

Beiträge zur Menschenbildung. Herman Nohl zum 80. Geburtstag

Weinheim : Beltz 1959, 116 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 1)



Quellenangabe/ Citation:

Beiträge zur Menschenbildung. Herman Nohl zum 80. Geburtstag. Weinheim : Beltz 1959, 116 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235568 - DOI: 10.25656/01:23556

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235568>

<https://doi.org/10.25656/01:23556>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Allgemeine pädagogische Abhandlungen herausgegeben von
Fritz Blättner/Otto Friedrich Bollnow/Josef Dolch/Wilhelm Flitner/
Erich Weniger

Schriftleitung: Wolfgang Scheibe

Beiträge zur Lehrerbildung herausgegeben von
Hans Bohnenkamp/Georg Geißler/Oskar Hammelsbeck/August Klein/
Franz Vilsmeier

Schriftleitung: August Klein

1. Beiheft

Beiträge zur Menschenbildung

INHALT

Elisabeth Blochmann	Pädagogische Gedanken in Herman Nohls „Erziehergestalten“	1
Erich Weniger	Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung	5
Rudolf Lennert	„Die Sammlung“ — Bild einer Zeitschrift . . .	21
Carl Mennicke	Sozialpädagogische Entwürfe im 18. Jahrhundert	40
Otto Friedrich Bollnow	Maß und Vermessenheit des Menschen	54
Wolfgang Scheibe	Vertrauen in der Erziehung	69
Elisabeth Engelhard	Gedanken zur Hilfsschule von heute und morgen	78
Klaus Friedland	Das Pädagogische Seminar zu Göttingen 1837—1891	85
Wolfgang Brezinka	Die Bildung des Erziehers	104

HERMAN NOHL
ZUM 80. GEBURTSTAG

Pädagogische Gedanken in Herman Nohls „Erziehergestalten“

Von ELISABETH BLOCHMANN

Das kleine Buch, das Herman Nohl unter dem anspruchslosen Titel „Erziehergestalten“ veröffentlicht hat ¹⁾, ist weit mehr als nur eine Sammlung von Festreden und kurzen Artikeln, die der nun Achtzigjährige in verschiedenen Phasen seiner wissenschaftlichen Laufbahn verfaßt hat. Es ist zwar von außen gesehen eine Zusammenfassung von zwölf Aufsätzen, und etwa die Hälfte der Arbeiten ist dem Verfasser, wie er in der Einleitung sagt, bei festlichen Gelegenheiten „abgefordert“ worden. Aber hinter ihnen allen steht der große, zu systematischer Klarheit ausgereifte Zusammenhang einer Geschichte der Pädagogik, wie Nohl sie seit 1920 in seinen Kollegs vorgetragen und von Mal zu Mal weiterentwickelt hat. Für seine früheren Hörer bleibt es ein schmerzlicher Verlust, daß er auf die Drucklegung dieses großen Kollegs gemeint hat, verzichten zu müssen. Kaum einem jüngeren Forscher wird es noch möglich sein, die Geschichte der Pädagogik und insbesondere ihrer Ideen so aus der lebendigen Fülle der Vertrautheit mit der Gesamtbewegung des geistigen und künstlerischen Lebens zu sehen, wie es für Nohl seit den Tagen seiner Schülerschaft bei Wilhelm Dilthey eine Selbstverständlichkeit ist. Dabei werden die Grenzen des eigentümlich Pädagogischen niemals verwischt. Dieses Pädagogische ist für Nohl wie ein Urphänomen, eine spezifische Ausprägung menschlichen Verhaltens, in dem die Magnetnadel unter den verschiedensten Verhältnissen angesichts sehr verschiedener konkreter Aufgaben und bei ganz verschiedenem persönlichen Einsatz immer unbeirrbar auf die Frage gerichtet ist, ob und wie das Geschehen und Tun hilft, den Menschen zu retten und zu steigern, oder ob es ihn verdirbt und nicht zu seinem Recht kommen läßt. Aus der eigenen Klarheit pädagogischen Sehens und Fühlens enthüllt sich ihm der Reichtum des erzieherischen Lebens, und es gelingt dem geisteswissenschaftlich geschulten

¹⁾ Kl. Vandenhoeck-Reihe 55. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1958, 83 S., DM 2.40.

Blick, aus der Vielfalt der Erscheinungen die Strukturelemente des pädagogischen Lebens, wie sie im historischen Verlauf sichtbar geworden sind, herauszuarbeiten und ihnen ihren Ort im systematischen Zusammenhang der Pädagogik als Wissenschaft zu geben, wie umgekehrt dieser systematische Zusammenhang wiederum dazu hilft, Vergangenheit und Gegenwart in ihren jeweiligen Leistungen voller zu würdigen.

Die Darstellung dieser Einzelgestalten also gewinnt ihr Leben aus der ganzen Geschichte der Pädagogik, die dahinter steht, und zwar aus einer Geschichte, in der das schöpferische Individuum, sei es als lebendige Verkörperung des Pädagogischen selber, sei es als Träger jeweils neuer und eigener auf die Praxis bezogener Ideen, die zentrale Stellung einnimmt. Und eben weil die Vorlesung damals als „systematische Entwicklung der pädagogischen Grundgedanken im Zusammenhang der Zeiten und inspiriert von den großen Erziehergestalten“ konzipiert war, hat das kleine Büchlein etwas von der Schönheit eines echten Torso. Auch wo die Linien, die die einzelnen Teile verbinden würden, nicht ausgezogen sind, spürt man die innere Einheit eines lebensvollen überpersönlichen Zusammenhangs, von Comenius bis hin zum Father Flanagan. An einigen Stellen wird der Charakter gegenseitiger Ergänzung, in dem die mehr oder weniger zufällig besprochenen Gestalten zueinander stehen, ganz deutlich — etwa von Fröbel zu Pestalozzi oder von Lietz zu Herbart. Und noch der Engländer Sanderson hat seinen Platz innerhalb des Fragenkreises, der bei Kerschensteiner zur Sprache kommt.

Es ist sehr charakteristisch für den Verfasser, wie jede dieser Gestalten wie aus dem Zentrum ihres Wesens heraus erfaßt und verstanden wird, mit Liebe, möchte man fast sagen, jedenfalls mit der künstlerischen Freude an der Einmaligkeit und Eigenartigkeit des ganzen Menschen mit seinen Sonderbarkeiten und aus dem tiefen Respekt vor dem, was dieser Mensch — mit Geist und mit Schmerzen — dem gelebten Leben an bleibenden Einsichten abgerungen hat, sei es im Ja oder im Nein zu den großen Bewegungen der Zeit, der der einzelne angehört. Am eindrucksvollsten ist dies Ineinander von Zeitverbundenheit und Freiheit des pädagogischen Blicks in den Aufsätzen über Pestalozzi und Fröbel gelungen, am schönsten und persönlichsten aber wohl bei Salzmann, dessen schlichter und kraftvoller Väterlichkeit die ganze Sympathie des Verfassers gehört.

Aber es handelt sich bei keinem dieser konzentrierten Bilder nur um die Objektivität historischer Würdigung. Überall ist die eigene sehr wache Verantwortung des Pädagogen unserer Zeit gegenwärtig, ohne daß dadurch die historischen Linien verbogen würden. Und gerade weil jede Darstellung auch Bekenntnis und Forderung an die eigene Zeit ist, weil sie „etwas von dem erzieherischen Impuls vermitteln“ will, wie es in der

Einleitung als letzter Sinn solcher Geschichte bezeichnet wird, ist dem Leser der abschließende Aufsatz über „Die Bildung des Erziehers“ besonders willkommen. In ihm wird — ein Teil wenigstens — der Ernte des ganzen Büchleins eingebracht, so zunächst die Forderung, daß der Erzieher den polaren Charakter des menschlichen Lebens und des Erzieherischen insbesondere in seiner ganzen Tiefe erfaßt haben müsse, wie er als Grundgesetz des Pädagogischen schon bei Pestalozzi und in anderer Form aber sinngleich bei Fröbel und wieder anders bei Herbart, und man könnte ergänzen, sehr nachdrücklich auch bei Schleiermacher und Dilthey hervortrat ²⁾. Jeder Einzelforderung steht im Erzieherischen eine entgegengesetzte gegenüber, immer sind beide in ihrer besonderen Weise sinnvoll, immer bleibt dem Erzieher die Entscheidung in dem einmaligen pädagogischen Moment anheimgegeben, die seine produktive Leistung ausmacht. Aber über ihr steht als Gesetz die Forderung des rechten Maßes, der *mesotes*, die letztlich immer nur *eine* feine Linie als die rechte erscheinen läßt. Eben in diesem Wissen um das rechte Maß sieht Nohl das Geheimnis des pädagogischen Taktes. Zu diesen beiden Forderungen kommt dann noch eine dritte. Es gehört zur Bildung des Erziehers, daß er das, was für Nohl die tiefste Einsicht der deutschen Bewegung war, dem Kind gegenüber nie vergißt: nämlich, daß der Spontaneität die Priorität gebührt — zeitlich und in der Bedeutung — vor dem Gesetz, der Lebendigkeit vor der Form, dem Leben vor dem Begriff, der Bewegung vor der Haltung. Also das bewegte Leben geht immer voraus, wenn echte Formung gelingen soll, auf die es ja ankommt. Das gilt für die Kunst, und das gilt in noch höherem Maße für die Erziehung. Auch diese Einsicht war als Gemeingut unserer großen Pädagogik dieser der Aufklärung sichtbar gemacht worden. Diese Grundelemente der Bildung des Erziehers aber müssen verwurzelt sein in dem, was Nohl hier verkürzend „die pädagogische Gesinnung“ nennt, aus der nur noch der eine für seine Sehweise so charakteristische Zug hier verdeutlicht werden soll: die Forderung des Aufbaus aller Pädagogik „von unten“ her, die man auch ihren sozial-pädagogischen Ansatz nennen könnte. Wie die Pestalozzis umfaßt die Pädagogik Herman Nohls ganz bewußt und betont *alle* Menschen. Sie übersieht nie die im Natürlichen liegenden Keime des Höheren und die Vielfalt von spontanen Äußerungen, deren freudige Förderung der Anfang aller pädagogischen Weisheit ist. Und sie ist bemüht, jeder Jugendnot, soweit es pädagogisch möglich ist, Rechnung zu tragen. Bei aller nachdrücklichen Bejahung der Idealität des Menschen und seiner Geistigkeit wird die grausame Realität unserer Tage und werden die realistischen Möglichkeiten der Hilfe, die uns offen stehen, nie vergessen. Dabei ist freilich an vielen Stellen des kleinen Buches die

²⁾ Vgl. auch Nohls Artikel über Pestalozzi, Dilthey und Schleiermacher in: Die Großen Deutschen, Deutsche Bibliographie in fünf Bänden, hrg. v. H. Heimpel, Th. Heuß, B. Reifenberg, Bd. 2, 4, 5. Berlin 1956/57.

Kritik nicht zu überhören, die an unserem, den jugendlichen Menschen von heute nicht mehr wirklich gerecht werdenden höheren Schulwesen geübt wird. Auch hier tragen die Aufsätze zum Verständnis der Ursachen dieser Entwicklung bei, die über dem Geist allzu leicht den Menschen vergaß und dadurch den Geist selber erlahmen ließ, und sie zeigen auch, andeutungsweise jedenfalls, die Möglichkeit neuer Wege in unserer Zeit. So sind diese neun Bildnisse viel mehr als nur historische Miniaturen, sie sind zugleich ein pädagogisches Credo und ein aufrüttelnder pädagogischer Appell.

Herman Nohl **und die sozialpädagogische Bewegung**

Von ERICH WENIGER

Herman Nohl kommt von der Lebensphilosophie. Als Schüler Wilhelm Diltheys arbeitete er zunächst daran, die Erkenntnisse seines Lehrers über die Struktur der geistigen Welt und über die Philosophie des Lebens auf dem Gebiete der Aesthetik fruchtbar zu machen. So entstand die Schrift „Die Weltanschauungen der Malerei“, mit der er sich im Jahre 1908 in Jena habilitierte. Pädagogische Fragen lagen dem Privatdozenten zunächst fern, insbesondere hatte er keine unmittelbaren Beziehungen zu sozialpädagogischen Problemen. Doch trat ihm in seinem Freunde Robert Wilbrandt, dem Tübinger Nationalökonom, eine Art Sozialismus des Gefühls entgegen, der die soziale Frage, ausgehend von Friedrich Naumann, der für seine Generation von hoher Bedeutung wurde, radikaler als dieser anpackte. Wilbrandt, seiner Natur nach eher Romantiker, wurde Sozialist, als solcher damals ein seltener Vogel an einer deutschen Universität. Im Jenaer Zeiss-Werk, der Stiftung Ernst Abbes, hatte Nohl einen kühnen Versuch sozialer Gestaltung des Betriebes, einen beispielhaften Vorgriff undogmatischer sozialer Arbeit vor Augen. In Johannes Trüpers Erziehungsheim für gefährdete und zurückgebliebene Kinder auf der Sophienhöhe war die Heilpädagogik für die damalige Zeit vorbildlich vertreten. Die Schüler des jungen Dozenten lebten ganz im Geiste der Jugendbewegung. Der Serakreis, der sich um Eugen Diederichs und Nohl bildete, hatte Formen und Gehalte der Jugendbewegung besonders eindrücklich ausgeprägt. Diese jungen Menschen drängten nun Nohl, auch Pädagogik zu lesen. Sie waren als Glieder der Jugendbewegung und künftige Lehrer stark pädagogisch interessiert, von dem trockenen Brot der Herbartischen Pädagogik, die der alte Wilhelm Rein lehrte, wurden sie nicht satt. So las Nohl schon vor 1914 einmal eine Einführung in die Pädagogik, getreu seinem theoretischen Ansatz bewogen durch einen Antrieb des Lebens selber, in diesem Fall durch die Not der studierenden Jugend. Die Aufsätze über „Die pädagogischen Gegensätze“ und über „Das Verhältnis der Generationen“, die aus dieser Vorlesung hervorgingen, erschienen in der Zeitschrift „Die Tat“ 1914 und 1915.

Unter den pädagogischen Gegensätzen, die in der Wirklichkeit des Lebens vorgefunden werden und der Deutung bedürfen, befindet sich neben dem realistischen „System der Aktivität und der Weltbildung“ und der Bildungstheorie des Humanismus das „System der sozialen Pädagogik“. Ihre Theorie entsteht als eine der wesentlichsten Resultate der Aufklärung. Sie setzt das Bewußtsein voraus, daß die Gestaltung

des Lebens in die Hand des Menschen selber gegeben und daß die Pädagogik dafür die mächtigste Waffe ist. „So wird sie das wichtigste Mittel zur Heilung des Volkes und zur Weltreform“. In dieser sozialpädagogischen Bewegung finden sich die eigentlichen großen Pädagogen. „Ihr Ziel ist immer Veredlung des Menschen, nicht eigentlich des einzelnen, sondern der Rasse überhaupt, die Entfaltung von bis dahin in ihm nicht vorhanden gewesenen Kräften“. Das pädagogische Genie entzündet sich hier fast immer an dem Jammer und der Verderbtheit des Menschen, an allen seinen unsäglichen Lebensnöten. Das Interesse umfaßt das ganze Volk und besonders die untersten Schichten. So sind die großen Pädagogen Sozialpädagogen, wie Comenius und Pestalozzi oder Fröbel. „Von dieser Tendenz aus werden jene Methoden gesucht, die wir als die eigentlich pädagogischen bezeichnen, Methoden, die ganz von unten anfangen, die fähig sind, die Massen zu bezwingen. Wie sie sich an das Volk halten, so vor allem auch an die Kinder, und ihre Arbeit ist immer auf die elementaren Kräfte gerichtet, im Intellektuellen wie im Ethischen.“ Die Schulform, die den Geist dieser sozialpädagogischen Richtung vertritt, sah Nohl damals in der Volksschule und in der Fortbildungsschule, ähnlich wie zu gleicher Zeit Johannes Tews und Robert Rissmann, die Führer des Lehrervereins. Der Volksschullehrer sei der Träger dieser eigentlich pädagogischen Bewegung. Die Vorstellungen, der Begriff vom Menschen, der dieser Pädagogik zu Grunde liegt, sei im Christentum formuliert, unter den Pädagogen von Comenius und Rousseau entwickelt, der Begriff des einfachen Menschen, der hinter allem Apparat der Zivilisation steht und sich in seinen sozialen Gefühlen am reinsten offenbart „Menschentum ist eine Innerlichkeit, die auch dem Armen im Staube nicht genommen werden kann. Diese Innerlichkeit ist mitfühlende helfende Liebe ... (die) am stärksten durch die gegenseitige Hilfe entwickelt wird“. Es ist eine genossenschaftliche Pädagogik, der ein „Optimismus neuer Art zu Grunde liegt, der von der Menschheit unerhörte Möglichkeiten erhofft, der aber doch auch ganz reale Seiten hat, wie denn Pestalozzi schon von der Entfaltung dieser Kräfte seinem Volke auch nationalökonomisch eine neue Größe versprach“.

Diese Analyse Nohls ist noch ganz objektiv betrachtend entwickelt, rein aus der Geschichte der Pädagogik, ohne eigenen Ansatz im Leben. So ist auch das Spezifische der Sozialpädagogik, wie es in der sozialpädagogischen Bewegung der nächsten Jahre zum Vorschein kommen sollte, noch nicht gefunden. Was Nohl hier Sozialpädagogik nennt, ist eigentlich die Volkserziehung. Sozialpädagogik erscheint im Wesentlichen als Erziehung des einfachen Volkes, die Volksschule als der Prototyp in der Schulorganisation. Freilich, da das Volk der vernachlässigte, leidende Teil in der Geschichte gewesen ist, so ist der Ansatz bei der Not doch schon spürbar.

Wenn hier also das Eigentliche noch nicht erreicht ist, so ist doch schon der entscheidende Einsatz für die Theoriebildung gewonnen: der Ausgang von der Bewegung des Lebens und der Geschichte selber und ihrem Gehalt, den die Theorie erst in einem relativ sehr späten Moment zu

fixieren sucht, der Vorrang also von Leben und Bewegung, der sekundäre Charakter der Theorie, die nichts feststellen kann, als was in der Bewegung des Lebens schon enthalten ist. Die Besinnung auf die lebendigen geistigen Energien, die in solcher Bewegung hervortreten, das Herausarbeiten des Menschenbildes, das den pädagogischen Bemühungen zu Grunde liegt, ist die Aufgabe der pädagogischen Theorie, geleitet von dem Bewußtsein der Mehrseitigkeit wie des Lebens so der pädagogischen Bemühungen. Nur wird hier die Mehrseitigkeit in den Gegensätzen von Humanismus, Realismus und Sozialpädagogik gesucht.

Die Eindrücke und Erfahrungen des verlorenen Krieges führten Herman Nohl dann zu dem Entschluß, künftig seine besten Kräfte der pädagogischen Arbeit zu widmen: „Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unseres Volkes als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung“, so heißt es im Vorwort zu den „Pädagogischen und politischen Aufsätzen“, mit denen Nohl 1919 seine neue Lebensarbeit einleitete. Hier ist also der eigentlich sozialpädagogische Ansatz bei einer zu ganz persönlicher Verantwortung rufenden Lebensnot mit einem Male da. Die Aufsätze selber aber enthalten, bis auf die eben wiedergegebene Theorie der sozialpädagogischen Richtung durch die ganze Geschichte der Pädagogik hindurch, noch nichts spezifisch Sozialpädagogisches. Das Motiv ist eher ein politisches. Der im Kriege sichtbar gewordene enge Zusammenhang pädagogischer und politischer Fragen ist hier das eigentlich Bewegende. So finden sich neben den zitierten pädagogischen zwei grundlegende politische Aufsätze: „Die Ideen der auswärtigen Politik“ und „Der Staat in den Gegensätzen der politischen Theorien“.

Der entscheidende sozialpädagogische Antrieb, der Nohl dann zu einer Vertiefung, oder, besser gesagt, zu einer eigentlich sozialpädagogischen Theorie führte, kam ihm aus den Bedürfnissen der Praxis, die an den Lehrer der Pädagogik herantrat, mit der Bitte um Hilfe, um geistige Stärkung mit den Mitteln der Theorie. Die lebendige Anteilnahme an der erzieherischen Arbeit mit Rat und Tat ist das, was fortan für Nohls Entwicklung bezeichnend wurde. Diese Anteilnahme zeigte sich zunächst darin, daß Nohl auf Anruf jedesmal in Vorträgen, Aufsätzen, Gutachten konkret zu drängenden Fragen der sozialen Pädagogik Stellung nahm. Es sah eine Zeit lang für den Fernerstehenden so aus, als sei er ganz in diesen aktuellen Beiträgen aufgegangen, als ob dahinter der große systematische Zusammenhang der Theoriebildung verloren ginge. Erst im Jahre 1933 und in den darauffolgenden Jahren der erzwungenen Muße konnte Nohl seine großen systematischen Arbeiten vorlegen.

Die eigene Teilnahme an der sozialpädagogischen Bewegung, die die Theorie befruchtete, widmete Nohl 1919 und 1920 in Jena zunächst der Volkshochschule Thüringen und der Volkshochschule Jena, die er unmittelbar nach dem Zusammenbruch mit Heinrich Weinelt und Reinhard Buchwald gründete. Sein Schüler Wilhelm Flitner wurde der erste Leiter

der Jenaer Volkshochschule, die für viele andere Gründungen vorbildlich geworden ist. 1921 gründete Nohl die Jugendvolkshochschule Göttingen, deren Leiter als sein Assistent ich dann wurde. In den folgenden Jahren kamen die praktischen Anstöße vor allem aus der Begegnung mit der Fürsorge für jugendliche Psychopathen, die von Ruth von der Leyen und ihrer Mitarbeiterin Lotte Nohl in Berlin vorbildlich geleitet wurde. Der von Ruth von der Leyen begründete „Deutscher Verein für jugendliche Psychopathen“ erfreute sich der aktiven Teilnahme Nohls. Ruth von der Leyen bewog ihn denn auch, dem Herausgeberkreis der Zeitschrift „Die Kinderforschung“ beizutreten. In dieser Zeitschrift erschien 1924 sein Aufsatz „Die Ausbildung der Sozialpädagogen durch die Universität.“ Diese Ausbildung hatte Nohl in Göttingen begonnen. Eine ganze Reihe seiner Schüler ist von Göttingen aus in die sozialpädagogische Arbeit gegangen.

Eine weitere Anregung aus der Praxis kam dann von der anderen Schwester, Hilde Nohl, und ihrer Vorklassenarbeit an noch nicht schulreifen Kindern.

Mit den Wohlfahrtsschulen und Jugendleiterinnenseminaren kam Nohl durch seine Schülerin Elisabeth Blochmann in Verbindung, zunächst in Thale, dann am Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin. Andere Schülerinnen Nohls gingen später in die gleiche Arbeit. Auch kamen Jugendleiterinnen und Fürsorgerinnen zum Studium nach Göttingen, um nach Abschluß des Studiums, in der Regel durch die Promotion, in die Praxis zurückzukehren. Sie übernahmen leitende Ämter der Jugendwohlfahrt oder wurden Lehrerinnen oder Leiterinnen an sozialpädagogischen Instituten und Wohlfahrtsschulen. Elisabeth Blochmann, deren pädagogische Professur an der Pädagogischen Akademie Halle mit einem Lehrauftrag für Sozialpädagogik verbunden war, und Erika Hoffmann beschäftigten sich dann auch mit der Theorie des Kindergartens und mit der Fröbelforschung. Erika Hoffmann, nach 1945 eine Zeitlang Inhaberin einer Professur für Sozialpädagogik an der Universität Jena, betreut als Nachfolgerin von Helene Klostermann die wissenschaftliche Bearbeitung des Fröbelnachlasses. Nohl blieb seit jener Zeit in enger Verbindung mit der Arbeit der Wohlfahrts- und Frauenschulen und mit der Fröbelforschung.

1948 fand die Neugründung des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes in den Räumen des Göttinger Pädagogischen Seminars statt. 1949 konnte unter Nohls Mitwirkung das Verbandsorgan „Die Menschenbildung, Zeitschrift für soziale Pädagogik“ erscheinen. Diese Begegnung mit der sozialpädagogischen Arbeit in Kindergarten und Jugendwohlfahrt brachte auch eine Berührung mit der Frauenbewegung, deren Rechte Nohl energisch verfochten hat.

Besonders folgenreich wurde Nohls Begegnung mit den Reformern des Jugendstrafvollzugs. Zwei Schüler des Psychologen William Stern und des Kriminalisten Moritz Liepmann in Hamburg, Curt Bondy und Walter

Herrmann, aus der Jugendbewegung hervorgegangen, waren 1921 in das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnöfersand gegangen, um Erfahrungen in der pädagogischen Gestaltung des Jugendstrafvollzugs zu sammeln. Dr. Walter Herrmann berichtete darüber 1923 in seiner Dissertation „Das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnöfersand, ein Bericht über Erziehungsarbeit im Strafvollzug“. Die beiden kamen nach Göttingen, und ihnen gelang unter Nohls Einfluß die pädagogische Begründung ihrer Arbeit, die dann in Curt Bondys Hamburger Habilitationsschrift „Pädagogische Probleme im Jugendstrafvollzug“ 1925 vorgelegt wurde. Entscheidend wurde Nohls große Abhandlung über den „Sinn der Strafe“, 1925, die theoretisch Klarheit brachte, ein musterhaftes Beispiel für das, was eine Theorie für die Praxis zu leisten vermag. Der Gefängnispädagogik gehörte von da an die besondere Aufmerksamkeit Nohls. Einige seiner Schüler gingen auch in die praktische Arbeit. Bondy wurde später als Direktor des Jugendgefängnisses Eisenach Honorarprofessor für Sozialpädagogik an der Göttinger Universität, Walter Herrmann nach 1945 Leiter des Strafgefängnisses Wolfenbüttel.

Der Jugendstrafvollzug führte von selbst auf die Probleme der Fürsorgeerziehung. Der Austausch von Theorie und Praxis wurde besonders eng in der Zusammenarbeit zwischen dem damaligen Provinzialerziehungsheim, jetzt Landesjugendheim für Schwersterziehbare in Göttingen, deren Leiter, damals Dr. Redepennig, heute Dr. Gerson, Lehraufträge für ihr Gebiet an der Universität erhielten. Walter Herrmann, wie Dr. Gerson heute Honorarprofessor für Sozialpädagogik an der Göttinger Universität, leitete vor 1933 die Fürsorgeanstalt Egendorf in Thüringen; viele Schüler Nohls haben bei ihm praktische Arbeit geleistet und sind dann an anderen Anstalten als Lehrer oder Mitarbeiter tätig gewesen.

Eine andere Verbindung ergab sich vom Jugendstrafvollzug aus zur Jugendgerichtshilfe und zu der Arbeit der Jugendgerichte überhaupt. 1926 tagte im Pädagogischen Seminar in Göttingen die „Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfe“ und brachte vor allem enge Beziehungen zu den großen Jugendrichtern Hermann Franke, Blumenthal, Almenröder. Eine weitere Verbindung ergab sich zur Jugendpflege.

Der Einbruch der Jugendbewegung in die Jugendpflege, ihre Wendung zur Jugendführung und Selbsterziehung der Jugend hat sich praktisch und theoretisch unter starker Mitwirkung von Herman Nohl vollzogen. Ein Schüler Nohls wurde Anfang der zwanziger Jahre in Göttingen städtischer Jugendpfleger, und das städtische Jugendheim in der Hospitalstraße, in der auch die Jugendvolkshochschule beheimatet war, war für die damalige Zeit mustergültig, nicht zuletzt durch den Burgfrieden, der dort zwischen den konfessionellen, politischen und freien Gruppen herrschte.

Viele Arbeiten zur Theorie der Jugendpflege wurden von Nohls aus der Jugendbewegung hervorgegangenen Schülern in der Zeitschrift „Jugend heraus“ geliefert. Nohl selber hat in dem Bande „Jugendwohlfahrt“

den Aufsatz „Grundlegende Fragen der weiblichen Jugendpflege“ beige-steuert. Schließlich ist für diese erste bis etwa 1932 reichende Beziehung Nohls zu der Sozialpädagogik noch die Verbindung zu den Jugendämtern zu nennen. 1928 fand im Pädagogischen Seminar Göttingen eine Tagung der „Vereinigung der großstädtischen Jugendämter“ statt, auf der Nohl den für die sozialpädagogische Theorie grundlegenden Vortrag über „Die Pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe“ hielt, der im Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt, 20. Jahrgang, 1928, erschien und jetzt in dem Sammelband „Pädagogik aus 30 Jahren“ wieder abgedruckt ist.

1927 gab Herman Nohl unter dem Titel „Jugendwohlfahrt“ die erste Folge seiner „Sozialpädagogischen Vorträge“ heraus. Aus dem Vorwort wie aus der Widmung an die beiden Schwestern wird deutlich, daß bei Nohl eine ausdrückliche Entscheidung für die positive Anteilnahme an der sozialpädagogischen Bewegung vorlag, daß der Standpunkt der bloß objektiven Betrachtung in rein theoretischer Abwägung bewußt verlassen wurde. Das Vorwort ist so aufschlußreich für die Stellung der Theorie überhaupt, daß ich es hier ganz vorlegen möchte: „Die pädagogische Bewegung hat ihr stärkstes Leben heute vielleicht außerhalb der Schule in der Jugendwohlfahrtsarbeit (in den „Pädagogischen Gegensätzen“ war es noch die Volksschule). Hier tritt das Wesen des Erzieherischen wieder rein zu Tage, wie einmal bei Pestalozzi und Fröbel. Ihre stille Gewalt hat sie vor allem doch dadurch bekommen, daß sich in ihr die weiblichen Kräfte über die Familie hinaus in einer ganz neuen Weise für sie einsetzen und ihre Formen so bestimmen, daß die männliche Hilfe sich auf ihre selbständige Gestalt und ihre eigene Aufgaben fast noch besinnen muß, um vollgültig daneben zu stehen. Die folgenden Vorträge sind mir gewissermaßen von dieser Bewegung abgefordert worden — auch die Themen wurden mir meist gestellt — bisweilen sehr gegen meinen Willen, wenn ich das sagen darf, denn als Universitätslehrer zwischen seinen Büchern kommt man sich dieser Arbeit draußen mit allen ihren Erfahrungen oft wenig gewachsen vor. Wie sie nun hier zusammengedruckt sind, können sie nicht den Anspruch machen, ein Ganzes zu sein, aber doch gewissermaßen eine Suite, die die wesentlichen Themen durchführt, ihr auch darin ähnlich, daß man Variationen in Kauf nehmen muß. Wenn ich mich in ihnen angesichts der Dialektik alles pädagogischen Lebens bisweilen entschlossen auf eine Seite stellte, so geschieht das mit vollem Bewußtsein. Die Tugend ist gewiß auch hier — nicht bloß die goldene Mittelstraße, sondern die Mitte des heraklitischen Bogens, der seine lebendige Kraft aus dem Gleichgewicht der Gegensätze gewinnt. Aber wenn die praktische Entscheidung in Frage steht, so kann der objektive Blick auf die reine Logik der Spannung nicht genügen. Denn (und nun kommt der entscheidende Satz) Handeln ist immer historisch, das heißt, die individuelle Lösung einer vorhandenen Not. Daß unsere Pädagogik nicht bloß in Idealen schwärmt, sondern sich gegenüber solcher Not entwickelt, ist ihre geschichtliche Kraft. Man kann das vielleicht in der Schule wieder vergessen, in der sozialen Arbeit einstweilen noch nicht.“

Hier sind die beiden entscheidenden Voraussetzungen für eine zureichende Theorie der Sozialpädagogik formuliert. Auch die Theorie antwortet mit ihren Mitteln auf die konkrete Not, die den Ansatz für die pädagogische Arbeit im einzelnen, wie für die pädagogische Bewegung bietet, und die pädagogische Theorie weicht einer konkreten Entscheidung nicht aus. Sie stellt sich an die Seite der Praxis, die zu Entscheidungen zwingt und hilft durch Besinnung zu reinlichen Entscheidungen. Jeder kühle Objektivismus, Historismus oder Psychologismus der Theorie ist hier überwunden. Die pädagogische Theorie lebt von dem gleichen Ethos, das die Praxis trägt. Dem bloßen Pragmatismus aber entgeht die Theorie dadurch, daß sie vor aller praktischen Entscheidung jeweils das ganze Spannungsgefüge deutlich macht, mit all seinen theoretisch unauflöslichen Antinomien, mit all seiner Mehrseitigkeit und Mehrdeutigkeit und mit all seinen Möglichkeiten, so daß also schließlich die praktische Entscheidung im vollen Bewußtsein der Einseitigkeit, ja auch des Transitorischen erfolgt.

Die Theorie selber ist niemals einseitig, denn sie wurzelt in der Dialektik des Lebens. Sie trifft auch nicht bloß begrifflich dialektische Feststellungen und zwischen ihnen logische Entscheidungen, die es gegenüber der Fülle der Wirklichkeit nicht geben kann. Aber sie wagt doch Entscheidungen, die die reale Dialektik des Lebens und der Arbeit weitertreiben und das zu Grunde liegende und übergreifende Gemeinsame der Wahrheit wie der Gesinnung festhalten. Hier also der Gegensatz zu Aloys Fischer, der rein begrifflich einseitig entscheidet. Die in dem Bändchen „Jugendwohlfahrt“ abgedruckten Aufsätze waren zum Teil vorher in der von Nohl gemeinsam mit Fischer, Litt, Spranger seit Oktober 1925 herausgegebenen Zeitschrift „Die Erziehung“ erschienen. Sie sind, soweit sie nicht in das spätere Buch „Charakter und Schicksal, eine pädagogische Menschenkunde“ eingingen, jetzt mit einer Ausnahme wieder abgedruckt in dem Sammelband „Pädagogik aus dreißig Jahren“.

Gleich die erste Abhandlung „Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit“ zeigt die Methode der sozialpädagogischen Theorie Nohls deutlich. Die sozialpädagogische Arbeit wird interpretiert als eine Bewegung des Lebens, die aus bestimmten Nöten dieses Lebens als Gegenwirkung entstanden ist. „Eine geistige Bewegung, wie die Jugendwohlfahrtsarbeit (die hier also als ein Teil der großen sozialpädagogischen Bewegung genommen ist), entspringt nicht wie ein Bergquell aus der freien Fülle, einem Überfluß des Herzens, sondern ist das Schicksal einer Not. Diese Not in ihrer ganzen konkreten grausamen Gestalt diktiert auch die Züge der geistigen Gegenwirkung, die sie überwinden soll. Ist diese Not eine wirkliche Lebensnot, die das Ganze angefaßt hat, so wird auch die Gegenwehr aus dem ganzen Leben kommen müssen. So vielseitig die Not ist, so viele Gegenkräfte wird sie aus dem System des Lebens wachrufen. Wenn es die Art des Lebens ist, daß in jeder seiner Seiten immer das Ganze mitenthalten ist, so wird auch jede Seite dieser Not ins Ganze reichen und jede dieser Gegenkräfte wieder die ganze Not heilen wollen. Und wenn die Seiten des Lebens dann doch antinomisch

zueinanderstehen (das heißt, nicht auszugleichen und aufzuheben sind), so wird auch das System dieser Gegenwirkungen voll der schwersten Spannungen sein“. Das System ist also nicht auf einen Begriff, geschweige denn auf eine praktische Methode zu bringen. Um ein pädagogisches Anliegen, eine erzieherische Arbeit, eine sozialpädagogische Bewegung nach Verfahren, Reichweite, Grenzen und Bedeutung beurteilen zu können, muß zunächst auf die Gründe, den Zusammenhang des Lebens zurückgegangen werden, auf die Nöte, als deren Gegenwirkung die pädagogische Arbeit sich herausgebildet hat. Wie jede einzelne Not im Ganzen wurzelt, so muß auch die Gegenwirkung auf das Ganze des Lebens bezogen sein, auch wenn die Arbeit im Einzelnen an der gerade begegnenden Not ansetzt. Nohl formuliert weiter: „Das ist ganz abstrakt ausgedrückt die Formel für die Jugendwohlfahrtsarbeit: sie ist das spannungsreiche System der geistigen Energien, die die Lebensnot der Zeit, insbesondere der Jugend aufgeweckt hat“. Das ist nun das Zweite, das die Theorie leisten muß, neben der Vergegenwärtigung der Ursachen der Arbeit und der wirklichen Not. Sie hat die geistigen Energien festzustellen, die in der Arbeit vorgefunden werden. Diese verschiedenen geistigen Energien lassen sich von verschiedenen Motiven für ihren Einsatz leiten. Diese Motive muß man kennen, um die Bedeutung der geistigen Energien für die praktische Arbeit beurteilen zu können. Nohl entwickelt nun den Zusammenhang solcher geistigen Energien, die dialektisch zueinanderstehen. Zwar ist ihnen die Grundlage aller Gegenbewegungen, die auch unser ganzes pädagogisches Denken bestimmen, gemeinsam, nämlich die „neue soziale und sittliche, körperliche und geistige Not, wie sie im Laufe des 19. Jahrhunderts durch die Entwicklung der Industrie, der Großstädte, der Arbeits- und Wohnverhältnisse, aber auch der allgemeinen Aufklärung über die Völker hereingebrochen ist; die Auflösung aller Bindungen, die den einzelnen Menschen halten, ohne die er ins Bodenlose fällt und die sich daraus ergebende völlige Wertlosigkeit des Menschen“. Aber die geistigen Energien antworten verschieden auf diese Not; sie entwickeln ganz verschiedene Gegenmittel, weil die Not mehrseitig ist, und verschiedene, ja entgegengesetzte Deutungen zuläßt. Zum Teil stehen diese Energien noch in einem besonderen Sinne dialektisch gegeneinander; sie bekämpfen sich gegenseitig, sie machen sich gegenseitig verantwortlich für die Not und, so ergänzen wir, für die Volkszerstörung, bis sie im Fortgang der Bewegung ihre Zusammengehörigkeit erkennen und Bundesgenossen werden. Dabei ergibt sich dann auch, daß die Mittel sich ergänzen und auf einander angewiesen sind. Freilich darf das nicht mißverstanden werden: das heißt nicht, daß die Energien ihre Selbständigkeit verlieren und in einer unterschiedslosen Allgemeinheit aufgehen. Vor allem bleiben die Motive erhalten, das christliche etwa oder das sozialistische. Von dieser Vorherrschaft der Motive, von der Stärke der geistigen Energien aus wird sich immer auch die Rangordnung der Mittel ergeben. Die Verschiedenheit des Ansatzes bleibt. Gerade so entsteht die produktive Gliederung der sozialpädagogischen Arbeit. Aber es ist doch mehr als eine bloße Arbeitsteilung. Der von einer bestimmten geistigen Energie Getriebene muß doch etwas von den Motiven der anderen Energien und damit von

ihrer Deutung der Not anerkennen. Deshalb muß er, wenn auch in einer anderen Rangordnung, ihre Mittel übernehmen. Die Dialektik liegt eben auch darin, daß jede geistige Energie, jede Teilbewegung an ihre Grenze kommt, an der dann eine andere Energie, zum Teil, aber nicht immer, als ausdrückliche Gegenbewegung ansetzt, die dann ihrerseits wieder an eine Grenze kommt. Doch darf diese Methode der geschichtlichen Dialektik nicht in jedem Fall zeitlich (chronologisch) genommen werden; es ist eine innere Bewegung, die in einigen Fällen auch äußerlich zeitlich aufeinander folgt, wie Wicherns Denkschrift über die Innere Mission 1849 auf das Kommunistische Manifest von 1847.

Nohl entwickelt für die Jugendwohlfahrtsarbeit fünf geistige Energien. Zunächst die Gegenwirkung in der Arbeiterschaft und im Sozialismus: sie deutet die Ursachen der Not von den ökonomischen Verhältnissen und dem Klassenkampf aus. Sie will durch die Änderung des Seins das Bewußtsein ändern und durch die Herbeiführung der klassenlosen Gesellschaft dem Egoismus keinen Ansatz mehr bieten. Dann die Gegenwirkung der Inneren Mission (natürlich gehört die Caritas sachlich wie historisch auch in diesen Zusammenhang, zu Wichern gehören Kolping und Ketteler). Sie deutet die Not als Verwahrlosung der Glaubenslosigkeit, der Gottentfremdung, für die die äußere Not, so ernst sie genommen wird, doch nur ein Symptom ist. Ziel ist Wiedergeburt durch Seelsorge und freie Liebestätigkeit und eben innere Mission.

Die dritte geistige Energie ist die Frauenbewegung, die geistig aus dem Liberalismus stammt. Sie sieht die Not darin, daß die eigentümliche Kraft der Frau, ihr innerstes Wesen in Kultur und Gesellschaft nicht wirklich zum Einsatz komme.

Die vierte nennt Nohl die sozialpolitische. Ihre großen Daten: 1872 Gründung des Vereins für Sozialpolitik und 1875 Schmollers Kampfschrift gegen Treitschke: „Über einige Grundfragen des Rechts und der Volkswirtschaft“. Hier ist das Motiv, gegen die Not des Einzelnen und der Klasse, die sich nicht selber helfen kann, und gegen die Gefahr, die ihr von den anderen Klassen und der Gesamtheit droht, den Staat und seine soziale Gesetzgebung aufzurufen. Ziel ist hier ein neues Gemeinschaftsbewußtsein, die staatliche Verbundenheit. Sozialpädagogische Aufgabe wird die Einordnung im staatsbürgerlichen Bewußtsein des über den Parteien stehenden Ganzen. Jede dieser Bewegungen und Energien hat, wir sahen es schon, ein besonderes Ideal und ein spezifisches Ziel. Dem Sozialismus liegt eine neue Anschauung vom Recht des Menschentums jedes Einzelnen und von der Solidarität aller arbeitenden Menschen zu Grunde. Das Hauptmittel der Erziehung zur Solidarität ist die gerechte Institution, die Gemeinschaft und die Arbeit. Bei Innerer Mission und Caritas ist das Ziel die Wiederherstellung der christlichen Familie und einer christlichen Lebensordnung. Das Mittel in den Anstalten ist das Familienprinzip, innerlich gesehen das Ausstrahlen der christlichen Liebesgesinnung auf das verwahrloste Volk. Bei der Frauenbewegung ist das Mittel der Einsatz der geistigen Mütterlichkeit, wie Helene Lange das

genannt hat, als Gemeinschaftskraft besonders in der Kindererziehung. Vom Ziel und Bild des Staates war schon die Rede. Jedesmal hebt Nohl dann die Grenze des Einsatzes hervor. Die ethische Grenze des Sozialismus, ehe er die anderen Motive in sich aufnahm, war, daß er den großen Reichtum der Bindungen des sozialen Lebens durch eine ungegliederte Solidarität erschöpft glaubte und selbst die Familie als Atavismus eines falschen Eigentumsbegriffes verstand. Die Grenze der Inneren Mission war ihr konfessioneller Gegensatz gegen die geistige Kultur der Zeit. Außerdem fand sie mit ihren Mitteln nicht den Weg zu den Massen. Die Grenze der Frauenbewegung, von Nohl nicht ausdrücklich hervorgehoben, liegt eben in der Grenze des Geschlechts; auch die männlichen Kräfte sind, wie Nohl in einem anderen Aufsatz entwickelt, unentbehrlich. Alle vier Bewegungen haben dann ihre Grenze darin, daß sie den gewaltigen Wandel, der zum Zusammenbruch der bürgerlichen Gesellschaft führte, nicht erkannten. Im Grunde war ihnen die bürgerliche Gesellschaft und ihre Kultur unantastbar. Frauenbewegung und Sozialpolitik lebten im Glauben an die ungebrochenen Werte der Kultur und der allgemeinen Bildung, die man eben nur in die Massen hineintragen müsse. Innere Mission und Caritas blieben politisch und gesellschaftlich konservativ. Auch der Sozialismus des 19. Jahrhunderts war kulturell nicht radikal, sondern verlangte nur Anteilnahme am geistigen Besitz, der Macht verleiht. Erst unter dem Eindruck der Kulturkritik und der gesellschaftlichen Veränderungen entstand dann eine neue fünfte Energie: die Gemeinschaftskraft der jugendlichen Verbindungen, deren Mittel die selbständige Kraft der jugendlichen Gemeinschaft selber ist.

Für den methodischen Ansatz der Theorie, um den es uns hier geht, kann nun ganz außer Acht bleiben, ob Nohl unter dem Eindruck der Jugendbewegung diesen fünften Einsatz in seiner historischen Bedeutung überschätzt hat, ob nicht die älteren Motive und Energien doch für die Sozialpädagogik bedeutsamer geblieben sind. Das würde nur heißen, daß die zeitliche Folge nicht das Entscheidende dieser Dialektik sein kann, sondern der innere Zusammenhang. Zweifellos hat aber der Einbruch der Jugendbewegung in die soziale Arbeit den eigentlichen sozialpädagogischen Impuls erst ganz freigelegt. Nach diesem eigentlichen Impuls fragt nun Nohl. Er begnügt sich nicht mit der Feststellung der einzelnen, in der Sozialpädagogik wirksamen Energien, sondern fragt nun, „wo sozusagen das Herz der Bewegung schlägt“, das heißt, worin denn das Gemeinsame zu finden sei. Er fragt nach der Grundhaltung, in der sich alle Energien zusammenfinden, nach dem eigensten Einsatz. Gibt es ein solches übergreifendes Gemeinsames nicht, würde die Arbeit unter den eigentümlichen Spannungen aufs äußerste gefährdet sein und ihren Zusammenhang nicht bewahren können. Diese Spannungen, meint Nohl, haben in einer gemeinsamen Grundhaltung ihre letzte Gegensätzlichkeit verloren. Sie lassen sich nicht übersehen, aber sie sind in einer neuen Einheit aufgehoben. Nohl findet sie in der erzieherischen Hingabe an den „Menschen im Menschen“. Das sei der feste Grund aller aufbauenden Wohlfahrtsarbeit: „Die Fürsorgerin fühlt sich nicht als Beamtin zur Überwachung der Durchfüh-

rung allgemeiner Organisationen und Gesetze, sondern sieht zuerst und immer wieder den Menschen, seine Not und seine Kraft. Sie denkt bei ihrer Hilfe nicht an das Problem des Geburtenrückgangs oder die Auflösung der öffentlichen Ordnung, sondern an diese arme Frau, diesen unglücklichen Jungen“. Im Jugendwohlfahrtsgesetz und im Jugendgerichtsgesetz ist die pädagogische Blickrichtung das Entscheidende. Nohl bemüht sich in den zitierten Vorträgen immer wieder, der Sozialbeamtin und dem Sozialbeamten, dem Fürsorger und der Fürsorgerin den Mut zur pädagogischen Entscheidung zu geben, gerade weil er die praktischen Schwierigkeiten sieht: „Daß diese Jugendwohlfahrtsarbeit an dem Einzelnen sich in Wahrheit vor der Masse sieht, der gegenüber allein Gesetz, Organisation und beamtenmäßige Ordnung durchkommen“. Er sieht die Tragik, die sich für die einzelnen Fürsorger daraus ergibt: „Eingespannt in das Büro, die Massenarbeit, gelangt er nicht zur Einzelseele, und umgekehrt in dem Frontdienst der Einzelarbeit spürt er überall die schwere Abhängigkeit vom Gesetz, von dem Verwaltungsapparat, aber auch von den wirtschaftlichen Verhältnissen, zum Beispiel der Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Arbeitsbeschaffung.“ Es bleibt aber bestehen, daß die Hingabe an den einzelnen die wahre Grundlage für die Jugendwohlfahrtsarbeit ist. In einem anderen Aufsatz, „Der männliche Sozialbeamte und die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege“, formuliert Nohl: Der eigene Gesichtspunkt des Sozialbeamten liege in dem Wort ‚Wohl‘, das heißt in der Anerkennung des Lebensrechtes jedes einzelnen, zu seinem Wohlbefinden zu kommen. Zu diesem Wohl gehört nun auch die eigene Selbständigkeit der Bestimmung und das heißt für den Sozialbeamten: der Respekt vor dem Lebenswillen und Lebensplan des Individuums. Aus diesem Respekt ergibt sich für Nohl das eigentlich sozialpädagogische Anliegen des Sozialbeamten, das in der Hilfe zur Selbsthilfe, in der Erweckung der eigenen Kräfte, der eigenen Aktivität, des eigenen Willens liegt. Das Recht auf Erziehung um seiner selbst willen ist die magna charta der Jugendwohlfahrtsarbeit. Das Ziel der Hingabe an den einzelnen ist die Humanität, das Menschentum im Menschen, das Überhaupt-Mensch-sein-dürfen. Dieses Mensch-sein-dürfen bedeutet vor allen, so faßt Nohl in dem ersten Aufsatz „Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit“ zusammen, mit anderen Menschen verbunden sein dürfen in der Solidarität mit jedem Arbeitsgenossen, in der staatsbürgerlichen Gemeinschaft, im Zusammenhang mit der Familie, wie ihn die Mutter repräsentiert, in der Freundschaft der Generationen, in dem Verantwortlichsein für jedes wachsende Leben und „das letzte Sich-enthalten-Wissen in der Einheit des Sinnes, die über alles Begreifen ist und alle Gemeinschaften umfaßt“.

So ist für Nohl die tragende pädagogische Kraft dieses Dienstes der Wohlfahrtsarbeit an der Humanität, an einem neuen personalen Leben „die Liebe, die auf das fremde Menschentum gerichtet ist, ihr stärkstes Mittel der Geist solcher werdenden und formenden Gemeinschaften, in dem sich das höhere Menschentum realisiert.“ Die Reinheit des pädagogischen Verhaltens zu sichern, ist die Aufgabe der Selbsterziehung des sozialen Pädagogen. Die sozialpädagogische Theorie sucht dazu beizutragen,

daß in all den verschiedenen Bezügen, in denen das sozialpädagogische Handeln steht, mitten in allen Spannungen und Gegensätzlichkeiten die Reinheit des pädagogischen Verhaltens nicht verletzt wird. Die sehr bekanntgewordenen Schlußsätze des Vortrags lauten: „Vielleicht bin ich selbst der einen oder anderen Gemeinschaft mehr verbunden (d. h. der einen oder anderen Energie und Bewegung), aber wo ich mich pädagogisch um den anderen bemühe, muß er wissen: man will dich nicht werben für eine Partei, für eine Kirche, auch nicht für den Staat, sondern — der Unterschied ist so gering, wie wenn man die Hand umdreht und ist doch entscheidend — diese Hilfe gilt zunächst und vor allem dir, deinem einsamen Ich, deinem verschütteten, hilferufenden Menschentum“.

Nun ist es keineswegs so, daß die sozialpädagogische Theorie Nohls immer nach diesem Schema verfährt. Natürlich ist sie der Wirklichkeit gegenüber geschmeidig; jedesmal wird das einzelne Problem mit den zugeordneten Mitteln angepackt. Aber die Grundstruktur der Methode und der Theoriebildung ist an diesen Beispielen sehr deutlich sichtbar: Ausgang von der Wirklichkeit und ihren Nöten, von der Mehrseitigkeit des Lebens in dieser Not und von den Spannungen und Antinomien des Daseins; Besinnung auf die geistigen Energien und die Motive der Gegenwirkung, deren dialektische Spannung entwickelt wird und zwar als in der Dialektik des Lebens wurzelnd, Verständnis der jeweiligen Grundmotive in ihrem eigentlichen Sinn, aber auch Verständnis für ihre Grenzen; Herausarbeiten des jeweils Konkreten, Entscheidenden (das geflügelte Wort ‚der entscheidende Einsatz‘), wobei die Theorie in dem Anschluß an die lebendige Bewegung und ihre Richtung innerhalb der Erziehungswirklichkeit selber eine Entscheidung wagt, aber um deren historischen Charakter, ihre Bedingtheit, ihre Grenzen weiß. Sie besinnt sich auf das allem Tun zu Grunde liegende Ethos, das die Bedingung zur Verwirklichung der Aufgabe ist. Die Theorie der Sozialpädagogik teilt die Verantwortung der sozialpädagogischen Praxis, steht selber im Zuge der sozialpädagogischen Bewegung, weiß aber um die Grenze der Theorie, wie sie ihrerseits die Grenzen der einzelnen Motive und Einsätze zu beurteilen unternimmt.

Im einzelnen gibt es natürlich viele Variationen. So wird von Nohl die Theorie häufig vom Gegner aus entwickelt, indem die Begriffe als Kampfbegriffe aufgefaßt werden. Gelegentlich tritt methodisch neben die geschichtliche Dialektik der Aufbau in aufeinander ruhenden Schichten, wobei die oberste Schicht die regulierende Energie darstellt, die bis in die unterste eingreift, aber ihrerseits immer etwas auch von den unteren Kräften enthält, wie denn der Blick auf jede Einzelheit immer das Ganze gegenwärtig weiß.

Nur ein Beispiel noch für die Hilfe der Theorie gegen die melancholischen, ja pessimistischen Einwände des Praktikers gegen diese helle, optimistische Auffassung der Sozialpädagogik, wie sie Nohl natürlich nicht unbekannt sind. Ich benutze dafür den Aufsatz „Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe“, der 1928 im Zentralblatt für Jugendrecht

und Jugendwohlfahrt erschienen ist (XX, 1. Ausg. A, April 1928, jetzt in „Pädagogik aus dreißig Jahren“, S. 182). Dieser Aufsatz gibt einen Vortrag wieder, den Nohl vor der Vereinigung großstädtischer Jugendämter gehalten hat. Da spricht Nohl von dem schweren Konstruktionsfehler im Aufbau der Jugendwohlfahrtsarbeit. Die Arbeit der öffentlichen Jugendhilfe ist erwachsen aus der Hilfe gegen den einzelnen Notfall, der allerdings so massenhaft auftrat, daß dem Fürsorger der Charakter der Individualhilfe fast zu verschwinden drohte. Nohl fordert, daß die Arbeit der Jugendhilfe eine positive Wendung nimmt; aus dem Jugendamt soll ein selbständiges Organ der Volkserziehung werden, dessen primäre Leistung die vorbeugende, aufbauende Arbeit an unserer Jugend im Zusammenhang der gesamten Volkserziehung zu sein habe. Aus der Sozialpädagogik müßte gleichsam eine positive Volkserziehung werden. Der Wille zur Selbsthilfe soll geweckt werden, also nicht das Mitleid, sondern diese pädagogische Idee ist das Bestimmende. „Die Therapeutik gilt nur für den Notfall“. Die größere Hälfte aller Hilfe müsse Erziehungsarbeit sein, die Weckung des Willens zur Selbsthilfe und zur Verantwortlichkeit für sich wie für die Gemeinschaft; also geht es um die Pädagogisierung der gesamten Wohlfahrtspflege in diesem Sinne, als Vorbeugung. Der müde Pessimismus der Fürsorger würde sofort verschwinden, meint Nohl, wenn die Organisation der Arbeit ihr eigentliches Ziel in dem positiven, produktiven Aufbau des Jugendlebens hat, das wächst und mit seinen Erfolgen sichtbar vor Augen steht. Schon 1928 formulierte Nohl: „Jugendfürsorge ist heute vor allem damit beschäftigt, Wagen, die aus dem Gleis gesprungen sind, wieder in die Schienen zu bringen, aber das Schienensystem selbst ist eben heute vollständig zerstört. Alle entscheidende Arbeit unserer Jugendpflege müßte darauf gerichtet sein, dem Kind wieder ein solches Schienensystem zu schaffen“. Hier liege der Lebensnerv unserer Jugendhilfe und der autonome Existenzsinn des Jugendamtes in dieser Organisation eines gesunden Aufbaues unserer großstädtischen wie unserer ländlichen Jugend als ihr pädagogisches Ziel. Daher müsse es ein gemeinsames Ethos für alle Beamten des Jugendamtes geben. Besonders wichtig ist Nohl der Einsatz der Frau in der sozialpädagogischen Arbeit; man mag über die Formel „geistige Mütterlichkeit“, die von Helene Lange stammt, streiten (der die Ritterlichkeit des männlichen Sozialbeamten entspricht), gemeint ist immer wieder, daß die Frau eine besonders tiefe und sie ganz erfüllende Verantwortung der sozialen Arbeit hat, „eine geistige Mütterlichkeit, aus dem Instinkt des Geschlechts herauswachsend, nur befreit von der Enge des Bezugs auf das eigene Kind, wirkt sich hier aus in Verantwortung für das Wohlbefinden der kommenden Generation und in Hingabe an das fremde Leben, seine Aufzucht und Pflege“. So wird sie beitragen zu der großen Aufgabe, die „Masse zu personalisieren und den Einzelnen dadurch zu heben und ihm geistige Inhalte, Kraft und Bindung zu geben, daß er wieder einen Platz in Gemeinschaften findet, als deren Glied er sich fühlt, aus denen ihm Aufgabe und Verantwortlichkeit erwachsen, die ihn beseelen und formen.“ Freilich sieht Nohl, daß die Wiederaufrichtung des einzelnen nicht zu trennen ist von einem Wiederaufbau und einer Vergeistigung unseres sozialen Daseins überhaupt durch

die Mannigfaltigkeit der Gemeinschaftskräfte. So darf seine Pädagogik nicht individualistisch mißverstanden werden. Am schönsten kommt die Aufgabe der Frau heraus in dem Aufsatz über die „Zweifache deutsche Geistigkeit in ihrer pädagogischen Bedeutung“, 1932 vor den Sozialbeamtinnen gehalten. Da formuliert Nohl: „Das Tun der Fürsorgerin zielt nicht bloß auf den wirtschaftlichen und fürsorgerischen Aufbau ihrer Pfleglinge, sondern vor allem auf jene geistig gemüthafte Durchdringung aller ihrer Maßnahmen, die jede Situation des Lebens ihrer Schutzbefohlenen verinnerlicht, ordnet, formt und steigert, ihnen den Sinn ihres Daseins zeigt, ihre Verantwortlichkeit weckt, höhere Gefühle in ihnen lebendig macht im persönlichen Verkehr, oft schon durch die bloße Art des Sprechens und Tuns, Grüßens und Dankens, in all den kleinen Gegenwirkungen auf die Äußerung des anderen. Der Wertunterschied von Aktenarbeit und personaler Arbeit hat hier seinen letzten Grund, daß nur der ganz unmittelbare persönliche Verkehr diese Vergeistigung und diese volksbildnerische Wirkung möglich macht, die der eigentliche Sinn ihres schweren Berufes ist. Der Ansatzpunkt für die Vergeistigung liegt immer in jenen elementaren Instinkten, die ewig sind, allem geschichtlichen Wandel bloßer Theorie und bloßer Meinungen enthoben und darin ganz sicher und doch der Formung so bedürftig.“

Die Theorie der sozialpädagogischen Bewegung wurde von Nohl in dem zitierten Büchlein „Jugendwohlfahrt“ von 1927 abschließend entwickelt. Ergänzt wurde sie in den folgenden Jahren durch gelegentliche Neuformulierungen auf eine Praxis hin, die um die Hilfe der Theorie ersuchte. So der zitierte Vortrag „Die zweifache deutsche Geistigkeit und ihre Bedeutung“, der 1932 auf einer Tagung des Vereins der Sozialbeamtinnen auf dem Rothenfels am Main gehalten wurde; so der Vortrag „Die volkserzieherische Arbeit innerhalb der pädagogischen Bewegung“ auf der Stolper Tagung des Fröbel-Verbandes, 1932. Im ganzen ging Nohls Tendenz in diesen Jahren dahin, die sozialpädagogische Bewegung einmünden zu lassen in den Strom einer umfassenden Volkserziehungsbewegung, in der dann auch die Schule wieder ihren Platz finden soll.

Kurz vor dem Einbruch des Nationalsozialismus 1933, in den Jahren der Arbeitslosigkeit und der allgemeinen Rückschläge versuchte Nohl nun umgekehrt, nicht auf eine Praxis theoretisch zu antworten oder eine Praxis mit Hilfe der Theorie zu klären, sondern durch seine Theorie eine Praxis zum Einsatz gegen eine Not erst zu schaffen. Hier ist das Verhältnis von Theorie und Praxis also anders als sonst; die Theorie sucht eine pädagogische Bewegung hervorzurufen. Es handelte sich damals um die große Bedrohung des deutschen Ostens, insbesondere des Landes im Osten durch Entvölkerung, Unterwanderung und soziale Mißstände. Heute hat das Schicksal durch die falsche Entscheidung des Nationalsozialismus gegen uns entschieden. Damals waren die positiven Möglichkeiten noch offen. Nohl versuchte in Zusammenarbeit mit einigen einsichtigen leitenden Persönlichkeiten unter den Landwirtschaftslehrerinnen und einsichtigen Verwaltungsbeamten, vor allem mit Hilfe seiner damaligen Schüler eine Art pädagogischer Osthilfe

oder pädagogischer Landbewegung zu schaffen. Seine Schüler und Schülerinnen gingen als Siedlungshelferinnen und -helfer in die bedrohten östlichen Dörfer, als Kindergärtnerinnen, als Wirtschaftsberaterinnen und dergleichen mehr. Nohl legte den Plan einer nationalpädagogischen Organisation im Rahmen der Osthilfe vor: „Es handelt sich darum, in diese kulturarmen Bezirke geistige Energien einströmen zu lassen, Gehirne und Herzen, die aus allen Gauen Deutschlands kommen, das höhere Leben des weiten Vaterlandes wie Transformatoren umwandelnd in Tat und Hilfe, keine Bildung von oben her, die außerhalb des Volkes bleibt, sondern, echt sozialpädagogisch, praktische Hilfe und Vergeistigung des täglichen Lebens. Das Jugendheim kann hier die Zelle werden, in der die Jugendpflege, die ländliche Fortbildungsschule und die Volkshochschule ihren Raum findet. Das Herz eines solchen Jugendheims ist der Kindergarten“, Nohl zitiert sich selbst: „Worauf alles ankäme, wäre, der Arbeit der Jugendhilfe eine positive Wendung zu geben, die das Jugendamt zu einem selbständigen Organ der Volkserziehung machte, dessen große Aufgabe natürlich auch das Heilen ausgebrochener Schäden wäre, dessen vorangehende primäre Leistung aber eine aufbauende Arbeit an unserer Jugend — soweit sie nicht in der Schule stattfindet — im Zusammenhang der ganzen Volksbildung ist“. Im Aufsatz „Landbewegung, Osthilfe und die nationale Aufgabe der Pädagogik“ fährt er fort: „Was hier noch einseitig sozialpädagogisch ausgedrückt ist, hat heute einen neuen Sinn bekommen und damit eine stärkere Dringlichkeit. Wie denn überhaupt die entscheidende Wendung heute darin liegt, daß sich die großartige sozialpädagogische Bewegung, von der Deutschland seit dem Kriegsende (1918) vorwärtsgetrieben wurde und die in ihrem Volksbegriff von Beginn an einen latenten nationalen Gehalt hatte, jetzt nationalpädagogisch ausrichtet“. Von dieser Wendung oder Ausweitung der Theorie wurde schon gesprochen: „Aus der Not eines Teiles unseres Volkes ist die Not des ganzen geworden, und der Aufbau einer lebendigen sozialen Kultur in diesen gefährdeten Bezirken des Ostens ist keine Angelegenheit einer Schicht unseres Volkes mehr, sondern eine Lebensfrage unserer Nation“.

Nun, es war zu spät. Als Nohl die Aufsätze und Vorträge zu diesem Problem unter dem Titel „Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik“ 1933 herausgab, konnten sie nicht mehr wirken. Die aktuellen Aufsätze „Landbewegung, Osthilfe und die nationale Aufgabe der Pädagogik“, „Die pädagogische Osthilfe“, „Die Siedlungshelferin“, „Die sozialpädagogische und nationalpolitische Bedeutung der Kinderfürsorge auf dem Lande“ und „Die Erziehungs- und Bildungsarbeit auf dem Lande und insbesondere im Osten“ sind inzwischen in ihrer besonderen Thematik leider gegenstandslos geworden und hätten wohl auch 1949 bei der Herausgabe der „Pädagogik aus dreißig Jahren“, in die die anderen Aufsätze aus „Jugendwohlfahrt“ und aus „Landbewegung“ eingegangen sind, Schwierigkeiten bei den Besatzungsmächten hervorgerufen. Dieser Gedanke der pädagogischen Osthilfe fand aber auf merkwürdigen Umwegen noch einmal einen fruchtbaren Boden. Einige Schülerinnen Nohls waren in den weiblichen Arbeitsdienst gegangen, und es war

ihnen wenigstens teilweise gelungen, die pädagogischen Ideen, die sie von ihrem Lehrer übernommen hatten, in ihre Arbeit einzubeziehen, vor allem den Gedanken der Siedlungshelfer. Es war sogar geplant, pädagogisch geeignete Arbeitsdienstführerinnen in Göttingen sozialpädagogisch gründlicher auszubilden. Ein Verbot von oben kam dazwischen, und im Laufe des Krieges wird die Behauptung der sozialpädagogischen Idee auch im weiblichen Arbeitsdienst dann mehr und mehr unmöglich. Hier tauchte — wie übrigens auch auf einigen anderen Gebieten — das Problem auf, das uns damals sehr beschäftigte, das auch heute noch theoretischer Klärung und sittlicher Entscheidung bedarf, das Problem nämlich: wie weit darf man, wenn Macht und Herrschaft auch auf dem Felde der Erziehung bei denen sind, die nach unserer Überzeugung falsche Wege gehen, doch dabei bleiben und an seinem Ort sozialpädagogische Hilfe gegen die Verwahrlosung leisten, auf die Gefahr hin, durch diese individuelle Nothilfe das falsche System mit am Leben zu erhalten. Hier hatte also der sozialpädagogische Gedanke eine besondere Färbung, die einer Arbeit in einer sonst gegensätzlichen Welt und in einer Beschränkung auf unmittelbare Lebens- und Erziehungshilfe und Fürsorge.

Nach dem Zusammenbruch nahm Nohl auch seine sozialpädagogischen Gedankengänge wieder auf, nicht zuletzt in Beiträgen zur Landpädagogik und zur Kindergartenbewegung. In der Zeitschrift „Die Sammlung“ findet sich eine Reihe solcher Beiträge abgedruckt; ich nenne: „Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart“ (Sammlung II, S. 694 ff., vorgetragen auf einer Tagung „Rettet das Kind“). Kindergarten, Mütterberatung, Mütterschulen scheinen jetzt die ersten sozialpädagogischen Aufgabenbereiche zu sein, vor allem aber fordert Nohl hier die sozialpädagogische Umgestaltung der Schule, beispielsweise in Tagesheimschulen. In einem seiner letzten Vorträge „Erziehung als Lebenshilfe“ nimmt Nohl schon in der Fassung des Themas den sozialpädagogischen Ansatz wieder auf. Das Eigentliche in der Erziehung ist eben nicht mehr die Bildung, sondern die Lebenshilfe. So klingt dann die Melodie aus dem ersten theoretischen Aufsatz im Jahre 1913, dem über die pädagogischen Gegensätze, wieder auf. Hier, auf dem Gebiet der sozialen Pädagogik haben wir „das wichtigste Mittel zur Hebung des Volkes und zur Weltreform. Hier finden wir die eigentlich großen Pädagogen“.

„Die Sammlung“ — Bild einer Zeitschrift

Von RUDOLF LENNERT

„Wie vieles ist denn dein?“

*„Der Kreis, den meine Wirksamkeit erfüllt,
nichts drunter und nichts drüber.“*

Goethe: Prometheus. Dramatisches Fragment

Keine Darstellung der Wirkung Herman Nohls kann an der 1945 von ihm gegründeten und noch jetzt von ihm geleiteten Zeitschrift vorbeigehen. Das ist nicht selbstverständlich so — in einer Welt, in der die Zeitschriften selten lange leben und noch seltener den Stempel einer Persönlichkeit tragen. „Die Sammlung“ lebt noch: von den geistig verwandten Gründungen der ersten Nachkriegszeit als einzige. Sie hat eine nicht sehr große, aber treue Leserschaft gefunden und hat in diesen 14 Jahren eine sehr große Zahl von Autoren vereinigt, unter denen sich immer wieder Gruppen von regelmäßigen Mitarbeitern gefunden haben, so daß von einem „Kreis der Sammlung“ gesprochen worden ist. Aber in der Wahl der Themen und des Tones und in einem „roten Faden“ großer und kleiner eigener Beiträge ist bis heute, von seinem 66. bis zu seinem 80. Jahre, Herman Nohl der führende Geist dieses Kreises geblieben — nicht wie ein Diktator, sondern wie der belebende, hervorlockende, beschwichtigende und alle Mitspielenden schließlich zusammenführende Dirigent eines Orchesters.

„Mozartischer instrumentieren!“ stand einmal auf einer der Postkarten, mit denen Nohl, rühmliche Ausnahme unter den Redakteuren von Zeitschriften, jedes eingesandte Manuskript bedenkt. Die kleine Phrasierungsanweisung sollte den Empfänger vor der Gefahr allzu feierlicher, allzu apodiktischer Schreibweise warnen. Aber sie sagt zugleich etwas vom Geist der Zeitschrift überhaupt aus: bei allem Ernst der Gegenstände und der Entscheidungen immer in der Nähe des „großen Spiels“ bleiben und mitten im „Sturm“ immer auch Heiterkeit und Helligkeit des Geistes und Herzens bewahren, diese beglückenden signa Nohlschen Wesens. Von Mozart wie von der Musik überhaupt war in der „Sammlung“ verhältnismäßig selten die Rede; häufig aber von Shakespeare, von dem Shakespeare der letzten Einheit von Heiterkeit und Ernst, von dem Shakespeare des Verses, daß wir aus solchem Zeug gemacht sind wie das zu Träumen. Es geht zwar nicht spielerisch in dieser Zeitschrift zu, gar nicht artistisch und, trotz einer geheimen Zuneigung zum 18. Jahrhundert, auch nicht „schöngeistig“. In der Dreiheit von Wissenschaft, erzieherischer Wirklichkeit und Kunst, die ihre Gegenstände annähernd umschreibt, wird die

Kunst überwiegend von der Dichtung vertreten, also von ihrer dem Logos zugewandtesten Form. Aber auch Musik und bildende Kunst sind als Gegenstände der Betrachtung nie ganz vergessen worden, und ihre Freunde spüren Musik in ihr selbst — im freien Zusammenspiel ihrer geistigen Elemente.

Es geschieht Herman Nohl zu Dank und Gruß, aber auch als ein Beitrag zur Geistesgeschichte der letzten 14 Jahre, wenn hier versucht wird, dem Gehalt dieser rund 10 000 Seiten nachzugehen — unwahrscheinliche Zahl für den, der gewohnt ist, die kleine Welt dieser monatlichen vier Bogen wie ein Gespräch im Freundeskreise in sich aufzunehmen. Aber dieses Gespräch ist wirklich schon 150mal hin- und hergegangen! Es gehört zum Charakter der Zeitschrift, daß jedes Heft ein Gebilde für sich ist, wohlausgewogene Einheit von Verschiedenartigem; überlange Beiträge oder Fortsetzungsarbeiten sind bei ihrem Herausgeber nicht beliebt. Weil das so ist, darf die Betrachtung vom einzelnen Heft ausgehen, und dann natürlich von den ersten.

Als die bräunlichen Hefte mit dem in seiner großlinigen Einfachheit schönen Titelblatt in den kärglichen Schaufenstern des Oktober 1945 auftauchten, waren sie wie ein Lichtstrahl; der Berichterstatter bekennt: der stärkste, der ihn in jenen dunklen Monaten getroffen hat. Dieses unvergeßliche erste Heft kann noch heute als ein Spiegel der Zeitschrift und ihres Wesens gelten — die Erinnerung daran soll also noch einmal beschworen werden.

An der Spitze stand ein neuer Name — wunderbar gewählt und vielleicht eine der Wurzeln für die Lebenskraft der Zeitschrift? „Sammlung“ — doppeldeutig von Anfang an: Sammlung des einzelnen auf sich selbst und auf die einfachen und notwendigen Elemente des geistigen Lebens, immer als das Sich-Sammeln, nicht als das Ansammeln von vielem gemeint; aber auch als die damals so sehnstüchtig gesuchte Wieder-Sammlung der durch Not und Schuld der zwölf Jahre auseinandergerissenen und vereinzelter Geistesverwandten. Wir wissen nicht, ob der glückliche Finder dieses Namens schon die Rühmung der inneren Sammlung als des „mächtigen Weltenhebels“ in Grillparzerschen Versen gekannt hat, auf die dann im ersten Heft des vierten Jahrganges hingewiesen worden ist; aber die in kleinen Gruppen und in der Einsamkeit sich wieder „sammelnden“ Menschen haben wirklich die Stille und Konzentration, die das Leben damals gewähren konnte, als eine Art von Macht erlebt. Mitten in diese Erfahrungen hinein traf die neue Zeitschrift. Die beiden verwandtesten unter den Gründungen der ersten Nachkriegsjahre hießen „Wandlung“ und „Gegenwart“ — beide nicht mehr am Leben. Heißt es zu viel in die Tatsachen hineingeheimnissen, wenn man für möglich hält, daß die allzu betonte Bindung an den Augenblick, die in den beiden Namen lag, zum Scheitern dieser Versuche mit beigetragen haben könnte? Die andere überlebende dieser frühen Gründungen hieß am schlichtesten: „Frankfurter Hefte“. Unserer Zeitschrift war dieser schöne Name gegeben, der nicht predigt, aber immer neu zur Meditation einlädt.

Darunter standen dann also die vier Herausgebernamen, die, wenn auch in verändertem Verhältnis, heute noch dort stehen. Damals erschien Nohl noch als einer unter den drei anderen. Das blieb so bis zum 1. Heft des zweiten Jahrganges; dann erscheinen bis zum 3. Heft des vierten Jahres auf dem Titelblatt gar keine Namen von Herausgebern, auf der zweiten Seite Nohl als der „verantwortliche“; bis es vom 4. Heft des vierten Jahres an so heißen wird wie heute noch: „In Gemeinschaft mit O.F. Bollnow, W. Flitner, E. Weniger herausgegeben von Herman Nohl“. So war es wohl in Wahrheit von Anfang an gewesen. Das mochte der aufmerksame Leser des Autorenverzeichnisses schon im ersten Heft ahnen, wenn dort „Göttingen, Hoher Weg“ gleich dreimal als Anschrift auftaucht. Noch stärker aber aus dem kurzen Programm, das bescheiden, fast übersehbar, unter diesem Verzeichnis auf der zweiten Umschlagseite stand und die alleinige Unterschrift „Herman Nohl“ trug; es muß hier noch einmal stehen:

Unsere Zeitschrift will dem Wiederaufbau unseres Volkes dienen, seiner Kultur und insbesondere seiner neuen Erziehung. Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen, aber unser Wille ist entschlossen nach vorwärts gerichtet in den grauen Morgen unserer Zukunft. Unser Kompaß ist die einfache Sittlichkeit, ein standhafter Glaube an die Ewigkeit der geistigen Welt, Liebe zum Nächsten und die lebendige Hoffnung, daß auch uns einmal wieder die Sonne der Ehre und des Glücks scheinen werde. Wurde bisher sehr laut gesprochen, so wollen wir still und sachlich reden, und wurden Phantasie und Gedanken unseres Volkes zu lange einseitig nach außen gewiesen, so wollen wir sie wieder nach innen lenken und zur Sammlung führen, aus der allein neue Kräfte kommen können. Wir wenden uns vor allem an die Lehrer, die heute eine Mission bekamen, wie zu keiner anderen Zeit in der Geschichte unserer Nation, und wollen ihnen die Mittel für die neue Arbeit bereitstellen, darüber hinaus aber alle Menschen sammeln, die guten Willens sind und der gewaltlosen Macht des Geistes vertrauen.“

Wer die ersten Jahre nach dem Kriege in Deutschland erlebt hat, weiß, daß in diesen Sätzen Motive ausgesprochen werden, die damals in vielen Geistern lebten, nicht wie eine Mode (für die ja noch die Kommunikationsmittel gefehlt hätten), sondern wie ein ungewollter Einklang aus dem gemeinsamen Schicksal. Heute sind wir wieder nüchterner, kritischer, skeptischer, auch verwöhnter geworden; aber wir stehen dem Ernst und dem ernsten Glück dieser Jahre noch zu nahe, als daß man Lust verspürte, solche Sätze mit der Sonde des Historikers zu analysieren. Das ist aber auch nicht nötig. Denn bei aller Wandlung der Gestimmtheit und der äußeren Situation ist „Die Sammlung“ von diesem Programm bis heute nicht abgewichen; ihre Entfaltung wird es also interpretieren. - Nachzutragen ist noch, daß die Zeitschrift vom 4. Heft 1949 an den Untertitel „Zeitschrift für Kultur und Erziehung“ trägt, damit wohl bewußt an den ähnlichen Untertitel der alten „Erziehung“ anknüpfend (der Bericht-erstatte bekennet, daß ihm der Titel ohne diese Erläuterung besser gefiel); schließlich, als Symptom des Zeitschicksals, daß das Papier, das im

ersten Jahr noch auf bescheidene Weise gut gewesen war, in den folgenden sehr ärmlich wurde, bis es von 1949 an wieder aufwärts ging. Die Bezieherzahl freilich ging nun von einem sehr stolzen rasch auf das bescheidene Maß zurück, das sie heute noch hält.

Nun aber endlich zu dem ersten Heft selbst! In ihm mußte sich ja das „Programm“ bewähren. „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“ hatte Nohl gesagt; und schon diese Formulierung zeigt, daß hier der neuralgische Punkt für jede Wirksamkeit in der damaligen deutschen Situation lag. Der „Rückblick auf die Vergangenheit“ konnte umgangen werden oder er konnte hektisch geschehen, in maßloser Selbstanklage oder in pharisäischer Anklage der anderen. Für alle diese Möglichkeiten fanden sich Vertreter, und die Konjunktur war damals noch günstiger für das Anklagen als für das Verschweigen. Aber auch umgekehrt: das „still und sachlich reden“ konnte auch zu still geraten, als Flucht in idyllische Frömmigkeit oder fromme Idylle. Alles das geschah in der „Sammlung“ nicht, und eben das wurde schon in diesem ersten Heft deutlich.

Es beginnt mit dem Aufsatz Artur von Machuis über Adolf Reichwein. Was damit gesagt war, konnte freilich nur der voll ermessen, der Reichwein gekannt hatte. Daß eine der „neuen Erziehung unseres Volkes“ gewidmete Zeitschrift den deutschen Widerstand in der Person seines pädagogischsten Vertreters ehrte, lag nahe. Reichwein ist später bisweilen zu einem allzu blassen Idol widerständiger Pädagogik verzeichnet worden. Wer diesem strahlend vitalen, so gänzlich un-programmmäßigen Manne jemals begegnet ist, in dessen Kopf und Augen immer noch die letzte Lausbüberei blitzte, der weiß, welches Erbe an heiterer, unfanatischer, weltläufiger Geistigkeit der neuen Zeitschrift aus seinem anführenden Namen erwachsen konnte und dann auch erwachsen ist. — In dem Aufsatz stehen Sätze, die ein Motiv des Nohl'schen Programmes noch einmal variieren: „Nach dem Sturz aus einer krankhaft übersteigerten politischen Dramatik entspricht es unserer menschlichen und erst recht einer geschwächten, verkrampten deutschen Natur nur zu sehr, daß wir uns einbilden, ohne die Anstöße eines ausgesprochen politischen Spiels nicht weiter existieren zu können. Nichts ist falscher als das, denn soviel hat uns das kritische Wissen um das soziale menschliche Werden seit Marx und Riehl schon gelehrt, daß die Geschichte der Völker nicht immer und überall primär politische Phasen durchläuft, daß sich dazwischen vielmehr im Leben der Völker wie im Leben der einzelnen für kurze, längere oder auch lange Dauer Zeiten der inneren Sammlung und der Bildung, primär pädagogische Zeiten, wenn man so will, einschieben.“ Sätze wie diese konnten mißbraucht werden und sind auch mißbraucht worden; aber so wie sie dastehen, hätte Nohl sie wahrscheinlich auch sagen können. Hier und da ist seiner Zeitschrift auch ihr relativ a-politischer Charakter vorgeworfen worden. Kaum zu Recht, denn für den aufmerksamen Beobachter ist das Element politischer Sorge und der Versuch zur Beobachtung und Beeinflussung unsichtbarer politischer Entwicklungen im Spektrum ihrer Interessen nicht zu übersehen. Wo für den einzelnen an der Zeit-

schrift Mit-Denkenden und Mit-Arbeitenden politische Probleme dringend geworden sind, sind sie immer auch, mit der hier herrschenden Unbefangenheit, erörtert worden. Aber es geschieht nicht regelmäßig, und es wäre unmöglich, „Die Sammlung“ in irgendeines der politischen Koordinatensysteme des heutigen Deutschland einzuordnen. In der Zeit, als es noch modisch und opportun war, unesehen alles zu verdammen, was eben zusammengebrochen war, hat Nohl im Gespräch oft darauf hingewiesen, wie gute Kräfte zum Beispiel im weiblichen Arbeitsdienst der 30er Jahre wirksam gewesen waren, und hat es bitter empfunden, daß die Politik der Besatzungsmacht ihm damals verbot, das in der Zeitschrift zu sagen; zu der Praxis der Mütterberatung dieser Jahre hat er sich auch in der Zeitschrift bekannt. Daneben standen in der „Sammlung“ Abrechnungen mit der geschichtlichen Hybris und der moralischen Verwüstung der zwölf Jahre, die an Klarheit und Schärfe nicht hinter den geräuschvolleren zurückstehen, die in der damaligen Publizistik laut wurden. — Wie alles, was „im Streit“ steht, tritt das Politische in der „Sammlung“ gedämpft auf; und ihr eigentliches politisches Glaubensbekenntnis wäre wohl dies: daß das stärkste politicum heute die geistige Wirkung des einzelnen in dem ihm wirklich erreichbaren Kreise ist.

Der zweite Aufsatz des ersten Heftes führte dann ins Zentrum: es ist Bollnows „Güte des Herzens“. Der Gedanke der „einfachen Sittlichkeit“ hatte im Mittelpunkt von Nohls Programm gestanden, Bollnows Arbeit in diesem Bereich zieht sich wie ein Faden sehr bestimmter Farbe durch alle Jahrgänge der Zeitschrift. Die Betrachtung über die Güte des Herzens, vielleicht die reifste dieser Arbeiten, ist mit gewissen ihrer Motive richtungsbezeichnend für die Arbeit der „Sammlung“ überhaupt geworden: die Wiedereinsetzung der „stillen Tugenden“ und des Wertes von Reife; die Güte als „schenkende Tugend“, die nur dem erreichbar ist, der „selber in der Fülle lebt und in irgendeiner Weise schon außerhalb der Bedürfnisse und Gefahren des Lebens steht“; „nie darf die Güte die Unbedingtheit einer Forderung aufheben, aber sie muß ihre Härte mildern und so das ganze menschliche Leben begleiten; ohne sie verharret das menschliche Leben in Barbarei“.

Es folgt die erste Hälfte der Denkschrift Wenigers über den Wiederaufbau der akademischen Lehrerbildung, mit ihren konkreten Vorschlägen für eine Erneuerung des Modells der preußischen Akademien zu dem nahe bevorstehenden Ostertermin 1946. Es gehört nicht hierher, zu untersuchen, wie weit diese Vorschläge Wirklichkeit geworden sind (gegen einen ihrer Gedanken, den der nicht-akademischen Grundschullehrerin, wurde schon in einem der nächsten Hefte der „Sammlung“ Einspruch erhoben). Aber ein Satz soll aus ihnen zitiert werden, weil seine Voraussage von der Wirklichkeit auf so unerwartete Weise widerlegt worden ist: „Das deutsche Volk wird wie nie zuvor der Macht des Musischen bedürfen, um im Elend seines neuen Arbeitstages nicht zu verzweifeln und Entspannung und Kräftigung zu finden“. So haben wir damals alle geglaubt. Fünf Jahre später kam zu der einen Hälfte des deutschen Volkes das Wirtschaftswunder, die andere blieb von den Kräften des Musischen

ebenso abgeschnitten wie von dem „Glück“ des Wohlstandes. — Spezielle berufs- und schulpolitische Probleme sind Gegenstand weiterer Beiträge des Heftes; Kamlah gibt eine Auseinandersetzung mit der Anthropologie Gehlens und erklärt dabei: die Absicht seines Beitrages unterscheide sich von der einer Rezension. Das bleibt dann Stilgesetz der Zeitschrift: sie wird sich bis heute des eigentlichen Rezensiergeschäftes enthalten, wird aber Bücher immer dann ausführlich und stellungnehmend anzeigen, wenn Herausgeber oder Mitarbeiter das für sinnvoll halten. Und mitten in all dem, fast versteckt, Nohls erster Beitrag: eine Arbeit aus dem Jahre 1943 über den Rhythmus von Spannung und Entspannung, ein Nachtrag zu der 1938 erschienenen „pädagogischen Menschenkunde“ „Charakter und Schicksal“; von einer winzigen Tatsachenfeststellung abgesehen ohne die geringste zeitgeschichtliche Anspielung, aber auch nicht bloße Theorie, sondern in die intimen Sphären persönlicher Lebensführung hineinleuchtend; wie der Verfasser bescheiden sagt: „zunächst nur ein Ragout aus anderer Schmaus“, mit einem Platozitat schließend: „Sie arbeiteten dahin, Zeitmaß und Wohlklang den Seelen der Kinder geläufig zu machen, damit sie milder werden und, indem sie Maß und Ton halten, auch geschickter zum Reden und Handeln. Denn das ganze Leben des Menschen bedarf richtiges Zeitmaß und Zusammenstimmung“.

So war das erste Heft der „Sammlung“. Es war damals noch leichter als heute, das Wichtigste zu übersehen, das im Druck erschien. Der Berichterstatter erinnert sich nicht einer einzigen unter den damaligen Produktionen, die in so souveräner Ruhe und undüsterer Helligkeit über die Sachen und über die Zukunft geredet hätte statt über die Vergangenheit und die mit ihr streitenden Gefühle, wie dieses Heft von 64 Seiten.

Der Motiv-Kreis der Zeitschrift ist dann nicht ins Ungemessene gewachsen — sie hat nie den Ehrgeiz gehabt, „das Wesentliche für die Zeit“ zu sagen, sondern nur: Wesentliches für eine bestimmte Art von Lesern. Aber gegenüber dem ersten Heft hat er sich doch noch erweitert. — „Die Sammlung“ hat immer eine gute Mitte gehalten zwischen der Ebene der reifen wissenschaftlichen Abhandlung (auch solche sind in ihr erschienen) und der des unausgeformten, unreflektierten oder naiven Praxis-Berichtes. Auf dieser „Mitte“ hat sie immer verhältnismäßig viele Reden und Ansprachen veröffentlicht, auch in der sprachlichen Form die Nähe zum gesprochenen Worte liebend. So enthält das zweite Heft u. a. eine Rede Grimmes und die Predigt Gogartens zur Wiedereröffnung der Universität Göttingen; die Nähe zu Göttingen ist nie Programmpunkt gewesen, ist aber in Autoren und Themen immer wieder einmal hergestellt worden. Vor allem bringt dieses zweite Heft aber die schöne Arbeit Nohls über den „Bürger“ und schlägt damit eines der Leitmotive von Nohls Altersarbeit an: das Aufspüren von Wert und Würde der mittleren Lebenslagen und von ihrer Wirklichkeitsbedeutung. Sie beginnt: „Der deutsche Bürger des 19. Jahrhunderts, der Bürger überhaupt, stand zuletzt in schlechtem Ruf“ und schließt mit dem Immermann-Zitat: „Aus sogenannten geistreichen Häusern aber oder aus Häusern berühmter Männer geht selten eine Jugend hervor, die für sich Charakter besitzt und entschiedene

Farbe.“ - Das 3. Heft druckt eine Vorlesung Siegfried Kählers „Vom dunklen Rätsel deutscher Geschichte“ ab, die Eröffnung einer der ersten Vorlesungen über neuere Geschichte seit dem Zusammenbruch, und zeigt dem heutigen Leser damit, welche Möglichkeiten existentieller Wirkung ein deutscher Hochschullehrer damals hatte: Kähler ist einer der selteneren, aber einer der stärksten Mitarbeiter der Zeitschrift geblieben. Bald beginnen auch die Arbeiten zur Interpretation von Dichtung und bildender Kunst, und es beginnen die ersten Ansätze zu „Gesprächen“. So, wenn Nohl einem Aufsatz Herbert von Einems, der in der bekannten These gipfelt: an dem Fehlen eines Mythos, eines gemeinsamen Inhaltes, den der Künstler nicht schaffen könne, seien die künstlerischen Versuche des 20. Jahrhunderts gescheitert — wenn Nohl diesem Kulturpessimismus eine kurze Betrachtung „Das Ende der Kunst?“ folgen läßt, die mit den Worten beginnt: „Es ist mir nicht möglich, den Aufsatz H.v.E.s ohne Widerspruch hinausgehen zu lassen, alle Erinnerungen an die Wonnen und Entzückungen, die Kunstwerke unserer Zeit mir geschenkt haben, stehen dagegen auf, und ich meine, Maillol und Mestrovic, George Minne und Lehmbruck, Hodler, James Ensor, Albert Servaes oder mein toter Freund Erich Kuithan würden mir im Traum erscheinen, wenn ich sie durch mein Schweigen verriete.“ Später heißt es dann zu der Sache selbst: „Ob Phidias so fest an seinen Zeus geglaubt hat, wie Professor Otto das heute tut, ist mir schon fraglich.“ Ich stelle diese Sätze hierher, weil sie stellvertretend für viele andere zeigen, welches Maß unmittelbarer persönlicher Aussage und offener Ironie, welches Maß von „Ich-Stil“ die Zeitschrift ihren Autoren immer gestattet hat. So wird nicht immer in der „Sammlung“ geschrieben, aber von Zeit zu Zeit muß so in ihr geschrieben werden.

Der kleine freundschaftliche Streit, der hier so unvermittelt in einem redakteurlichen Nachwort ausbricht, rührt an eines der inneren Wesensgesetze der Zeitschrift. So tolerant sie sich bewegt, so Unvereinbares (für den Einzelnen unvereinbar) sie in der schönen Urbanität ihrer Gesprächsweite vereinigen kann, gegen eines hat sie sich immer mit entschiedener Intoleranz verschlossen: gegen die unverbindlichen Stimmungen eines romantischen Pessimismus und Tragizismus, die damals in Deutschland so verbreitet waren. Wer nur die letzten geistigen Moden kennt, ahnt ja nicht, wer alles in der zweiten Hälfte der 40er Jahre in der „Verlorenheit“, „Ungeborgenheit“ und „Unbehaustheit“ gemacht hat, oder wie die Vokabeln eines spielerischen Nihilismus, sei er mehr philosophischer oder mehr theologischer Färbung, alle heißen, die ihren geistigen Vätern damals so gute Honorare einbrachten. Überflüssig zu sagen, daß diese Intoleranz sich nicht gegen kulturkritische Geister vom Range Walter F. Ottos oder des hier Kritisierten richtete. Aber gegen die geistige Unsauberkeit derjenigen, die sich aus der kaum überwundenen Stimmung der Menschenvergötterung so plötzlich und so nützlich in diejenige der negativen Mythisierung und Verketzerung des „neuzeitlichen Menschen“ retteten, schützte nur die schärfste Quarantäne, und Nohl hat sie gehalten. Vieles durfte man in der „Sammlung“ sagen, was nicht Nohl-

schen Geistes war; aber wer *dieses* Vokabular einzuführen versucht hätte, wäre unbarmherzig ausgeschlossen worden. Wer diese Empfindlichkeit teilt, wird verstehen, mit welcher Dankbarkeit die Zeitschrift in ihren Anfängen begrüßt worden ist.

Lieber als Essays „zur geistigen Lage“ hat „Die Sammlung“ immer die Einzelbetrachtung geflegt. Hier beginnen schon in den ersten Heften Motivreihen, die noch bis heute das Bild der Zeitschrift bestimmen; Nohls kompositorische Weisheit verteilt sie so auf die einzelnen Hefte, daß sie nie überlastend wirken.

Zu diesen immer wiederkehrenden Gattungen gehört, wie schon gesagt, die Interpretation einzelner dichterischer Texte, bisweilen auch eines einzigen Satzes oder Verses. Nohl hat selbst hier einiges beigetragen, vor allem zur Lyrik des 18. Jahrhunderts. Johannes Pfeiffers Arbeiten sind regelmäßig durch die „Sammlung“ gegangen, andere sind ihm gefolgt; den ersten Jahrgängen haben die schönen Analysen des früh verstorbenen Anglisten Dietrich Bischoff einen unvergessenen Ton beigemischt. Wenn heute schon berechtigter Einspruch gegen das Übermaß von „Interpretatoritis“ erhoben wird, so kann unsere Zeitschrift für sich beanspruchen, hier von Schablone und Routine freigeblieben zu sein. Ihre Autoren sind nie umher gegangen, zu suchen, wen sie interpretierend verschlingen könnten, sondern sind immer, öfters in eigener Überraschung, von konkreten Erfahrungen mit dem einzelnen Text ausgegangen und haben sie ausgesprochen, um daran sich und anderen die Fähigkeit zum Leben mit Dichtung zu steigern. Es ist nicht einzusehen, wie das geistige Leben diese Treue des Lesens und Beobachtens auch am „längst bekannten“ oder „fast schon vergessenen“ Text jemals sollte entbehren können. Wer den Moden aus dem Wege geht, braucht ihren Verdacht nicht zu fürchten.

Hier und in der Interpretation einzelner ethischer oder pädagogischer Kategorien, wie sie mit Bollnow einige Mitarbeiter der „Sammlung“ pflegen, scheint sich mir ihr Charakter als eines Gesprächskreises am wirklichsten entwickelt zu haben: man lernt voneinander genau hinzusehen, und bietet sich gegenseitig die Früchte solcher Aufmerksamkeit an, wie man das in jedem unmittelbaren Gesprächsverhältnis auch tun würde. „Gespräch“ wird also in dieser Zeitschrift eher in der Form des Einander-aufmerksam-machens als in der der Auseinandersetzung gepflegt. Doch ist sie auch dieser nicht ausgewichen, wo sie sich ergab. Über Jahre hinaus ist das zum Beispiel am Thema „Religionsunterricht“ geschehen; sicher nicht ganz fruchtlos, aber doch auch, an diesem neuralgischen Punkt im inneren Leben der Schule, verräterisch dafür, wie verschiedene Sprachen heute unter uns gesprochen werden und wie gern sich die Vertreter solcher getrennter Sprachen wieder in die Ungestörttheit des Einander-Anschweigens zurückziehen. Wenn ich recht sehe, ist „Die Sammlung“ die einzige deutsche Zeitschrift, in der ernste Gegensätze in dieser ernstesten Sache offen ausgetragen worden sind. —

Wie schnell einmal auch im scheinbar friedlichsten Bereich „Streit“ auf-flammen kann, zeigt die kurze, heftige Auseinandersetzung zwischen dem Vertreter der klassischen Singbewegung und ihrem jüngeren Kritiker im 14. Jahrgang. Hier wird einmal von einer der beiden Parteien Klage darüber geführt, wie unmöglich es sei, in der Zeitschrift der anderen mit ernster Gegnerschaft zu Wort zu kommen. Ich weiß nicht, ob der Vorwurf in diesem Falle berechtigt war; als Signatur für den allgemeinen Zustand in Deutschland trifft er jedenfalls zu, und das führt zu einer wesentlichen Charakterbestimmung unserer Zeitschrift. „Konfessionalisierung“, das Wort in einem weiteren Sinne als dem nur religiösen gebraucht, ist ja eine der großen Tendenzen unserer Zeit. Man übt viel Toleranz gegeneinander, das wird durch die Verhältnisse erzwungen und gehört zum guten Ton. Aber im Grunde will man wenig voneinander wissen. Man „bekennt sich“ und schließt sich mit den Menschen gleichen Bekenntnisses zusammen, und wo man kann, schließt man die des anderen aus, von der Macht ohnehin, aber (von einigen bedeutenden Ausnahmen abgesehen) auch vom *mutuum colloquium*, weil das ja dem Bekenntnis wirklich schaden kann. Wobei in einer paradoxen, aber leicht einsehbaren Kontrastwirkung die Idee „Gespräch“ ideologisch glorifiziert wird. Aber in Wahrheit findet es selten statt. Dieser Zug zur Konfessionalisierung, zum Sich-Abschließen der Gleichgesinnten, geht also auch durch die Zeitschriften. „Die Sammlung“ scheint davon frei geblieben zu sein. Man möchte ihr nicht „Überkonfessionalität“, sondern mehr: unterschiedene Nicht-Konfessionalität nachsagen. Der Einzelne hat sich zu bekennen, das ist selbstverständlich; ob immer und überall, bleibe dahingestellt. Er wird sich auch unvermeidlich, zu Zwecken, mit den Genossen des gleichen Bekenntnisses zusammenschließen müssen. Es auch im Bereich des zweckfreien Lebens, des Geistes zu tun, ist zum mindesten langweilig. Einen „Lessingschen“ Ort jenseits dieser Langeweile und fatalen Brutwärme der Konventikel zu schaffen, muß Nohl vorgeschwebt haben, als er die „Sammlung“ schuf.

Also wäre sie ein Organ „liberalen“ Geistes? Mit diesem Begriffe hat die deutsche Sprache ja Unglück gehabt. Im Bereich der Substantive hat er sich in die beiden Bildungen des „Liberalismus“ und der „Liberalität“ aufgespalten; mit dem ersten will niemand mehr so recht, mit dem zweiten wollen alle zu tun haben, und auf der Ebene der Adjektive gibt das dann peinliche Verwechslungen. Die „entschiedene Nicht-Konfessionalität“ der „Sammlung“ (zu der es gehört, daß immer auch Vertreter der Idee der „Konfessionalität“ in ihr zu Wort gekommen sind) scheint eher in die Nähe einer anderen, für den täglichen Gebrauch allerdings auch schon zu abgenutzten Kategorie zu führen. Von einem der mangelnden Bekenntniskraft so unverdächtigen Geiste wie dem Kardinal Newman gibt es jene sublime Interpretation des Begriffes „gentleman“ in der Schrift über die Idee der Universität. „It is almost a definition of a gentleman to say he is one who never inflicts pain . . . He is mainly occupied in merely removing the obstacles which hinder the free and unembarrassed action of these about him . . . His benefits may be considered as

parallel to what are called comforts or conveniences in arrangements of a personal nature: like an easy chair or a good fire, which do their part in dispelling cold and fatigue . . . He has his eyes on all his company; he is tender towards the bashful, gentle towards the distant, and merciful towards the absurd . . .“ — Läßt man sich einmal auf die abgründige Trockenheit des understatement ein, mit der hier, und in den nicht zitierten Bestimmungen Newmans, hohe Formen menschlicher Weisheit und Güte mit der Bequemlichkeit eines Lehnstuhles oder eines Kaminfeuers verglichen werden, so ließe sich damit auch zur Ortsbestimmung unserer Zeitschrift beitragen. Der Lehnstuhl wäre hier ja nicht eine Möglichkeit zu Schlaf oder gedankenlosem Dasitzen, sondern der Ort ganz gelöster Meditation; das Feuer nicht nur „Heizung“, sondern für den betrachtenden Geist ein geheimnisvoll belebendes Element. So könnte ein Heft der „Sammlung“ sein wollen und sein: ein Mittel, die Enge und die Spannung des Tageslebens durch Meditation zu bestehen, „Kälte“ und „Müdigkeit“ des Geistes zu vertreiben. Dann würde sich jede ideologische Einordnung erübrigen. — Ein kleines Zeichen: nie hat der Herausgeber sich jenes Mittels distanzierender redaktioneller Fußnoten bedient. Wer hier als Gast zugelassen war, durfte sein Wort ungekränkt sagen.

Die Elemente der Newmanschen Beschreibung führen noch zu einem weiteren Wesenszuge der Zeitschrift. Im deutschen Bereich gibt es, was die Herkunft der Autoren anlangt, aufs grobe gesehen drei Typen von Zeitschriften: die „Professoren- (oder Experten-) Zeitschrift“, die „Publizistenzeitschrift“ und die „Praktiker- und Dilettantenzeitschrift“; mit vielen Übergängen gewiß, aber je eine dieser drei Gruppen gibt jeweils den Ton an. „Die Sammlung“ läßt sich auch in dieses Schema nicht einfügen. Ihr Versuch, den Kreis der Autoren weiter und unbefangener zu ziehen, scheint die persönliche Leistung Nohls zu sein. Sicherlich ein Wagnis, und immer konnte es nicht voll gelingen; es ist auch nicht immer unbestritten geblieben. Zunächst war diese unübliche „Familiengemeinschaft“ von Professoren und Praktikern, zu der immer einmal auch Hausfrauen und Mütter gestoßen sind (auch die „eigentlichen Schriftsteller“ kommen hier und da zu Besuch, am treuesten Bernt von Heiseler), wohl durch die Verhältnisse der ersten Jahre bedingt, in denen die Menschen noch viel Zeit hatten und die Publikationsmöglichkeiten begrenzt waren. So war auch der Reichtum, die Fülle wissenschaftlich wertvoller Abhandlungen und die Zahl der literarisch reifen Essays in den ersten Jahrgängen vielleicht noch größer als in manchen späteren. Aber aufgehört hat dieses condominium zu gleichen Rechten nie; die Zeitschrift würde ihr Wesen aufgeben, wenn es geschähe. Soll man darin nur die persönliche Seite sehen, die Freundlichkeit eines alten Mannes, der seinen ehemaligen Schülern oder solchen, die sich ihm sonst angeschlossen haben, gern eine Freude macht und dem dann umgekehrt Freunde und Kollegen die Ehre erweisen wollen, in seiner Zeitschrift zu veröffentlichen? So ist es gelegentlich verstanden worden. Es lohnt zu fragen, ob hier nicht etwas von allgemeinerer Bedeutung geschehen ist, ermöglicht freilich durch die Autorität und ausstrahlende Kraft eines Mannes. Daß der Universität

und der mit ihr verbundenen reinen Forschung die Isolierung von den „Gebildeten im Lande“ schadet, ist in aller Munde. Aber es geschieht wenig dagegen. Denn es ist ja nicht damit getan, daß „die Wissenschaft ins Volk geht“, auf Universitätswochen oder in Volkshochschulen; sie müßte vielmehr wirkliche Mitarbeit suchen und finden, wie es doch im 18. und im ganzen 19. Jahrhundert geschehen ist und im Bereich der technischen Wissenschaften noch heute geschieht. Aber auch umgekehrt: wie sehr verarmt der Gebildete in seinem Beruf, am meisten der Lehrer, der sich täglich ausgeben muß, ohne das Gegengewicht einer schöpferischen Arbeit jenseits von Zweck und Zwang. Die oft gehörte Behauptung, es werde heute zu viel geschrieben, halte ich für eine pure Gedankenlosigkeit. Es muß ja nicht alles Geschriebene gedruckt werden. Aber für den, dem die Fähigkeit zum künstlerischen Ausdruck versagt ist, kann „Schreiben“, der immer wiederholte Versuch zur sachlich und sprachlich adäquaten Bewältigung von Erfahrungen und Reflexionen, eine Kraftquelle bedeuten, von der nicht nur er, sondern auch seine Umgebung Gewinn hat; wenn zum Beispiel Lehrer jahraus jahrein ihre Schüler „Aufsätze“ schreiben lassen, ohne selbst auf ihrer Ebene desgleichen zu tun, so ist das doch einfach Unnatur. Daß „Gedrucktwerden“ den Schreibenden auf seinem Wege weiterbringt, ist eine alte Erfahrung; ob eine Zeitschrift, die das Niveau ihrer Gegenstände zu wahren hat, dazu helfen darf, ein experimentum qualitatiss. Nohl hat es gewagt, hat damit manchem seiner regelmäßigen Autoren zur Entfaltung verholfen und seiner Zeitschrift einen Gewinn an Farbe und Atmosphäre verschafft. Freilich gehört dazu jene „leichte Hand“ im Mischen der Schweregrade, das „mozartische Instrumentieren“. Einer Zeitschrift, die von vornherein nur für die reife, gewichtige Leistung da sein will (wie etwa „Universitas“ oder die aus dem Kreis der „Sammlung“ herausgewachsene „Zeitschrift für Pädagogik“) könnte das Experiment in dieser Breite nicht gelingen.

Unter den Formen der „Unterhaltung im Freundeskreise“ gibt es noch eine letzte, intimste: sich „Geschichten zu erzählen“, und der Herausgeber der „Sammlung“ pflegt dieses dekameronische Genus mit besonderer Liebe, wie es ihm denn gegeben ist, andere „aus sich heraus zu locken“. Unter den Büchern, auf die die Zeitschrift aufmerksam gemacht hat, waren Erinnerungsbücher immer besonders zahlreich. In einer Besprechung, die Nohl selbst zwei solchen gewidmet hat (VI/1), zitiert er einen Goethevers: „Zierlich denken und süß Erinnern ist das Leben im tiefsten Innern.“ „Süß Erinnern“ heißt hier wohl nicht: sich nur an Süßes oder in idyllischer Verklärung erinnern, sondern das Zurücktauchen ins intim Erfahrene. Früchte solcher Erinnerung hat Nohl immer besonders gern in die „Sammlung“ aufgenommen, wohl auch zu ihrem Aufzeichnen ermuntert. Ein paar Beispiele: immer wieder Erinnerungen an die eigene Schulzeit und an Lehrer, weder in der verharmlosenden noch in der plump anklagenden Form, sondern in pädagogischem Nachdenken; schon im ersten Jahrgang (9/10) die schöne Betrachtung Mitgaus über die verlorenen Familienerinnerungen; im zweiten (2) die von Edith Klipstein „an eine Gelehrtenrepublik“, die Welt der englischen Universitäten um

1900; die England-Erinnerungen Hedwig Borns in VIII/1; die von Nelly Wolffheim an jüdische Beziehungen zu Nichtjuden (XIV/1); immer wieder über das Leben in Israel; in XIII/1 die verwaltungsgeschichtlich so bedeutenden Aufzeichnungen Karl Brandis über seinen Vater, die von Weniger über den General Heinrich von Stülpnagel in IV/8 (die zunächst nicht hatten erscheinen dürfen!) und die von Rolf Gardiner über den Jugendführer Ernst Buske (XI/11); immer wieder die Berichte Elisabeth Heimpels über ihre Erfahrungen in Flüchtlingslagern; und noch manches andere. Das Liebenswertigste von all dem war wohl die ehefrauliche Schilderung Xenia Bürgers über die „Ordnung eines Mannes“ in XI/12, das Persönlichste die Geschichte einer Knabenfreundschaft „Leb wohl und zürne nicht“ von K.F. Borée in XIII/1. — Vielleicht wird einmal nach Jahrzehnten der Wert dieser Bände vor allem in diesen Dingen gesehen werden? Bisher schöpften wir unsere Kenntnis von vergangenen Lebensformen vor allem aus den Autobiographien. Aber kann man sich in einer so schnell vergessenden Zeit, die so viel hat abbrechen lassen, mit den Erinnerungen begnügen, deren Träger zufällig biographiereif geworden sind? Wenn man erlebt, wie ahnungslos die heute Jungen schon Wirklichkeiten gegenüber sind, die uns noch selbstverständlich erscheinen, wünscht man, daß dergleichen noch viel mehr aufgezeichnet wird. Es gibt kein Feld, auf dem der Dilettantismus, dem die „Sammlung“ sich immer auch geöffnet hat, fruchtbarer wäre als dieses.

So viel über die Formen; sie ergeben sich von selbst und nur ungefähr, werden nicht systematisch geschieden wie in „modern“ redigierten Zeitschriften. Wenn nun noch einmal auf die Gegenstände zurückgegangen wird, so muß jede Auswahl ganz subjektiv bleiben; jedem ist hier anderes wichtig geworden, und manchmal konnte ein einziger Aufsatz für das Gesicht der Zeitschrift ebenso wirksam sein wie die immer wiederkehrenden Motive. Der Erinnerung des Berichterstatters haben sich, neben den schon genannten, etwa die folgenden Gruppen am stärksten eingeprägt: aus den ersten Jahrgängen die geistreichen Aphorismen Jürgens von der Wense; die rechtspädagogischen und rechtspolitischen Beiträge von Pringsheim, Fritz von Hippel, Weniger und Fritz Werner; die erfahrungsreichen Schilderungen Elisabeth Blochmanns über englische Lebens- und Erziehungsformen, denen nach der Rückkehr die Arbeiten über Phänomene des zwischenmenschlichen Verhaltens und weiblicher Bildung gefolgt sind; die politischen Sorgebekenntnisse Hedwig Borns; Max Borns physikalische Weltbetrachtungen; Kamlahs philosophische Meditationen; die von immer neuen Fragestellungen ausgehenden kritischen Erörterungen Heimpels über unser Geschichtsbild; die Arbeiten von Herrmann, Patzschke und Gerson aus Praxis und Theorie der sozialen Erziehung; die unkonventionellen Grübeleien Reidemeisters aus dem Grenzgebiet zwischen Philosophie und Mathematik; schließlich drei Autoren der letzten Jahre: Brezinka mit seinen neuartigen und genauen Analysen pädagogischer Tiefenphänomene, Lipinsky-Gottersdorfs Berichte aus dem geistigen Leben Polens und Rußlands und Marie-Louise Blumenthals sorgfältig-ernste Arbeiten zur Biographie des geistigen Menschen. Indem der

Berichterstatte diese Aufzählung gibt, empfindet er schon Gewissensbisse wegen des Ausgelassenen — es ist unmöglich, alles aufzuzählen, was einen einzelnen auf diesen zehntausend Seiten einmal bewegt hat; ganz zu schweigen von den subjektivsten Erfahrungen: Aufsätzen, die zu persönlichen Kontakten oder zu einem jener schönen, kurzen gegenseitigen „Anrufe“ mit ihren Autoren geführt haben; oder von der Dankbarkeit für die Augenblicke, in denen die Stimme eines anderen „zufällig“ mitten in die eigene Problematik trifft. Unvergessen das Heft, im dunklen und kalten Herbst 1946, in dem „Die Sammlung“ aus dem eben bekannt gewordenen „Glasperlenspiel“ das nächtliche Gespräch Knechts mit Designori „von der Heiterkeit“ abdruckte.

Über das „Glasperlenspiel“ (wie übrigens auch über das Spätwerk Thomas Manns) ist die Diskussion in der Zeitschrift viel hin- und hergegangen. Auch die Freunde des Buches pflegen es lieber von der Flucht des Glasperlenspielmeisters aus der kastalischen Welt her zu rühmen als aus der Idee dieses Spieles. Aber ist sie denn wirklich so verdammenswert? Müssen wir nicht im gegenwärtigen Zustand der geistigen Welt, in ihrem verwirrenden, arm-machenden Reichtum in Wirklichkeit alle Glasperlenspieler sein — zwar im einzelnen um gelehrte Sorgfalt bemüht, in der Auswahl der Gegenstände aber unbekümmert dem eigenen Herzen folgend und bereit, mit Fragmenten zu leben? In diesem Sinne könnte „Glasperlenspiel“ vielleicht als Formel für eine gewisse Seite im Wesen der „Sammlung“ dienen? Mag die Frage hier offen bleiben. So viel läßt sich jedenfalls sagen: daß ja auch dieses Spiel nicht „wild“ getrieben werden darf, sondern der Beispielsammlungen und der gewissenhaften, gemeinsamen Übungen bedarf. Daß es „dem Leben dient“, ist denen, die es kennen, so selbstverständlich, daß es nicht lohnt, darüber Worte zu machen.

Nohl hat in VIII/2 (Februar 1953) einen seltsamen kleinen Aufsatz veröffentlicht: „Per molto variar la natura è bella“ — den scheinbar rein philologischen Versuch, die literarischen Wanderungen eines beliebten Mottos der Renaissance aufzuspüren, ohne jeden Kommentar. Aber in der Fülle der Zitate wird das Interesse des Verfassers deutlich genug: die eigene Freude an der „varietas“, das Suchen der Schönheit in der unendlichen Mannigfaltigkeit statt in der Abstraktion eines Ideals. — In der pädagogischen Theorie Nohls hatte es heißen müssen: Polarität von Freiheit und Gesetz. Hier, in der Freude des Sammlers, zeigt sich die Wahl des Herzens.

Dieser Aufsatz leitet eine Reihe von Arbeiten Nohls ein, die, in unwahrscheinlich gedrängter Folge entstanden, vom 2. Heft des 8. bis zum 3. des 9. Jahrganges die Früchte eines offenbar einzigartigen Jahres darstellen: nach der schon genannten in VIII/4 „Wozu dient alle der Aufwand von Sonnen und Planeten?“; in VIII/6: „Fruitio dei“; VIII/7: „Wir sind aus solchem Zeug wie das zu Träumen“ (zum 75. Geburtstag von Georg Misch); IX/3: „Der Rhythmus“. Selbstgespräch-artig freie Sammlungen von sehr weit streuenden Lesefrüchten mit sparsamen eigenen

Reflexionen, stellen sie in Nohls Gesamtarbeit eine einmalig-besondere Enklave dar — etwas wie das Einbringen einer großen Ernte an innerer Einsicht aus der Fülle eines gelehrten Arbeitslebens.

Der Sonnenaufsatz geht von der überraschenden Frage in Goethes „Winckelmann“ aus: „Denn wozu dient alle der Aufwand von Sonnen und Planeten und Monden, von Sternen und Milchstraßen, von Kometen und Nebelflecken, von gewordenen und werdenden Welten, wenn sich nicht zuletzt ein glücklicher Mensch unbewußt seines Daseins erfreut?“ Er variiert den Gedanken ins Kantisch-Stoische und ins Christliche (bei Matthias Claudius) und in zahlreiche Parallelen aus der Welt um 1800, um daran in vorsichtiger Bescheidung das einzige eigene Wort zu knüpfen: „Es scheint, als ob sich heute das Verhältnis von Weltall und Seele wieder wandelt. Die Seele ist sich ihrer Überlegenheit nicht mehr so sicher und spürt wieder den frommen Schauer vor dem Geheimnis der Welt mit dem schweigenden Leuchten ihrer Sterne.“

„Fruitio dei“ verfolgt von einem Hamann-Satz ausgehend den Gebrauch des Wortes „Genuß“ als eines Positivum des höheren Lebens, zitiert Herders Selbstvorwurf im Reisejournal, daß er zu wenig genieße, dann mystische, goethische und hegelische Texte von der Erfüllung des inneren Lebens als Genuß und betont die Bedeutsamkeit des Wortes für das Jahrzehnt von 1770 bis 1780, als das „sprachliche Gegenstück zu der Musikalität dieser Epoche, mit dem sie die Beziehungen der Herzen, die Süßigkeit wie die Fülle des Lebens mit allen seinen Dissonanzen wiederzugeben versuchte.“

Die Festgabe für Misch geht dem Motiv des Traumes von der Antike bis zur Gegenwart nach — des Traumes als der großen Beunruhigung und als der schöpferischen Vertiefung des Lebens, und schließt: „Unsere Gegenwart hat die Traumkrankheit der Generation von 1900 überwunden... und Plan und Arbeit regieren... Aber die Funktion des Traums ist damit nicht erloschen... Unsere Seele ist gespannt zwischen die Pole des Traumspiels und der nüchternen Anstrengung des wachen Tages, sie lebt nur wahrhaft in diesem Wechsel und seinem nie ganz aufzulösenden Ineinander, und noch ,unser Alltag ist der auf hartnäckige Arbeit umgestellte Traum‘.“

Nohl hat der Zeitschrift von einem bestimmten Zeitpunkt (1951) an noch eine besondere, sparsam aber wirkungsvoll gebrauchte Form beigemischt, in seinen Glossen. Sie erscheinen ganz unregelmäßig, „nach Bedarf“. Schon seine Buchanzeigen stellen im Grunde Glossen dar; sie beziehen sich selten auf große Werke, öfter auf liebevoll oder kritisch gesehene Spezialarbeiten, aus denen sie oft nur ein einzelnes pädagogisches oder politisches Phänomen kurz beleuchten (Beispiel: „Über das Du zwischen Erziehern und Kindern“, zu einer Studie über den konservativen Pädagogen der späten Aufklärungszeit Ernst Brandes). Die reinen Glossen, kritische „Blitze“, beginnen mit dem ironisch-resignierenden Bericht über den Rundfunksender auf dem klösterlichen Kreuzberg und betref-

fen meistens solche scheinbar „kleinen“ Symptome. Erheitert stellt man beim Blick über die 14 Bände fest: über nichts hat sich in allen Jahren der Zeitschrift einer ihrer Autoren mit solchem Sarkasmus empört wie ihr Herausgeber über kleinliche Unvernunft untergeordneter Behörden. Aber zum Lachen ist das doch nicht; vielleicht bringt es ein verborgenes Grundmotiv der „Sammlung“ ans Licht: die Liebe zur großzügig-gütigen Vernunft — das Motiv, um dessen willen auch die Ehrenrettung der „Aufklärung“ immer zu den Interessen der Zeitschrift gehört hat?

Nun bleibt „Die Sammlung“ aber in aller Weite ihrer Interessen doch eine pädagogische Zeitschrift, und es hieße ihr Bild verzerren, wenn diese Seite ihrer Arbeit nicht noch einmal im Zusammenhange dargestellt würde.

Hier scheint sich zunächst wieder alles dem zusammenfassenden Griff zu entziehen. Autoren, „Richtungen“, Themen — eine scheinbar unübersehbare Fülle. In den ersten Jahrgängen lebt noch die starke, sorgenvoll-glückliche Erregung, die in diesen Jahren in Deutschland mit allem pädagogischen Nachdenken und Handeln verbunden war und die auch in Nohls Programm gesprochen hatte. Wie kaum je vorher hatte man damals das Gefühl, auf Erziehung komme jetzt alles an und sie sei das einzige, das noch ursprünglich und frei getan werden könne, bei aller heute wieder unvorstellbaren Armut und Primitivität der Mittel. Dann, allmählich, treten die Mächte wieder auseinander und „zanken um Herrschaft sich“. Die Zeitschrift versucht auch hier die „Versöhnung mitten im Streit“ zu wahren, von der Weniger in seinem großen Hermannsburger Vortrag über „Die Pädagogik in ihrem Selbstverständnis heute“ (V/12) spricht. „Gentleness“ und nüchterne Skepsis verhindern das Verfallen an die beiden Versuchungen, die das pädagogische Gespräch heute in Deutschland vergiften: die Verabsolutierung der einzelnen Schulart und die Standespolitik. Von beiden bleibt „Die Sammlung“ hermetisch frei, obwohl die Mitarbeiter auf diesem Felde besonders zahlreich aus der Praxis und damit aus den sich trennenden Lagern kommen. Wieder kann hier nur eine Auswahl genannt werden: neben den schon erwähnten (den Herausgebern, Elisabeth Blochmann, Brezinka, der Gruppe der Sozialpädagogen) Erika Hoffmann mit ihrem Themenkreis von Spiel, Kleinkind und Familie; Margarete Streicher zur Körpererziehung; Kurt Hahns „Rückblicke“ auf seine pädagogischen Gründungen in Deutschland und England; die Theoretiker des Exemplarischen: Wagenschein, der in der „Sammlung“ eine lange Reihe von schönen Beispielen für seine Idee des naturwissenschaftlichen Unterrichts gegeben hat, Barthel für den Geschichts- und Jäkel für den Sprachunterricht; Roth über Fragen der Methode allgemein; Brettschneider, Dietz, Erbe und andere zur inneren Lage der höheren Schule; andere zur Volksschule, zum Problemkreis Landerziehungsheim und klassisches Internat, zur Tagesheimschule; immer wieder zum Laienspiel; Methodisches zu einzelnen Fächern; Untersuchungen zur Begabungsstatistik; immer wieder zur Lehrerbildung und zum Schulwesen des Auslandes — und, in ruhiger Beobachtung, zu dem Mitteldeutschlands. Wo Geschichtliches gegeben wird, geschieht es öfter zur

Schulgeschichte als zur Geschichte der Theorie: Nohls Aufsatz über den „lebendigen Herbart“ in III/4 ist unmittelbare, gegenwärtige Diskussion. Biographisches (ungewöhnlich eindrucksvoll die Darstellung Niederers aus den Briefen seiner Frau durch Heinrich Walther in XIII/2) führt zu den Nachrufen auf Verstorbene (bemerkenswert vor allem der Nohls auf Dietrich Bischoff und der von Klein auf Nicolai Hartmann) und zu den anonymen Erfahrungen eines thüringischen Dorflehrers nach langer Entfernung vom Amt („Abendstunden eines Einsiedlers nach einer pädagogischen Wanderung von West nach Ost“, VIII/10 und 11). Am Ende stehen auch hier die „intimen Geschichten“: die ernsten „Schulsorgen“ zweier Mütter in V/5 und der Bericht „Berliner Jungen an der Nordsee“ von Grete Paquin in XII/7 — eine Kostbarkeit pädagogischer Dokumentation. — Es bleibt festzuhalten: was in der Theorie so gern bejaht und in der Praxis der Publikationen kaum jemals realisiert wird, hier ist es selbstverständliche, kaum noch betonte Wirklichkeit: die Einheit eines Interesses, das von der Hochschule bis zum Kindergarten, von der Fürsorgeerziehung zur Gymnasialbildung reicht.

Wieder, wie oben schon, wird sich der Berichterstatter beim Durchblättern der 14 Jahrgänge bewußt, wie unzulänglich solche Übersichten bleiben, wie wenig sie das wirkliche Leben der Zeitschrift wiedergeben, den Reichtum ihrer Horizonte. Er ist nur durch die Ungebundenheit und Unbefangenheit zu erklären, mit der auch hier noch einmal Denkstile, Gattungen und Gegenstände gemischt werden — wenn nur Originalität und Sachlichkeit gewahrt sind. Es wäre aussichtslos, nach einem gemeinsamen pädagogischen Ton oder Stil der „Sammlung“ zu suchen. Nur gewisse Unterströmungen glaubt man zu spüren, auch sie sind nicht Formeln für das Ganze, aber verbindendes Element für größere Gruppen von Beiträgen. Mit aller Vorsicht ließen sich vielleicht zwei solche benennen: auch im pädagogischen Bereich selbst noch eine gewisse letzte Distanz zum Pädagogischen, der Verzicht auf Penetranz und auf das Sichselbst-wichtig-nehmen, der Glaube: guter Erzieher könne nur sein, wer bei aller Hingabe an seine Arbeit doch nicht in ihr aufgeht, sondern mit eigenen Gewichten in sich ruht. In dem Theodor Litt zum 70. Geburtstag gewidmeten Heft V/12 sagt Nohl in der Rede über die „Bildung des Erziehers“: „Die Wirklichkeit in seiner (des Erziehers) eigenen Existenz und Bildung ist wichtiger als alles Reden und alle Theorie, sie inspiriert und formt schweisgsam ohne alle Worte durch ihr bloßes Dasein mit einer wunderbaren Gewalt.“ — Und, damit zusammenhängend, das andere: jenes unsichtbare, aber nie selbstverständliche Element der Achtung vor der Person des Kindes, die Freude an seiner Unabhängigkeit und Unbändigkeit und an dem Etwas an Unerziehbarkeit in ihm; die Freude, die in Goldbecks „Welt des Knaben“ gelebt hatte und die auch in der „Sammlung“ einmal einen so unmittelbar-starken Ausdruck gefunden hat: in Wagenscheins „Kleinem Schutzgeist“ auf der letzten Seite des Juli-Heftes 1957.

Beim Wiederdurchgehen durch das Ganze bemerkt man erst, wie viele echte Kontroversen es doch trotz allem in der Zeitschrift gegeben hat; er-

wähnt seien, außer der schon genannten zum Religionsunterricht, nur die immer wiederkehrende zur „Partnerschaft“ als Idee der politischen Erziehung, und diejenige, die sich an Kohlschmidts Angriff auf das „Schulmonopol des Staates“ angeschlossen hat. Sie zeigen, daß „Die Sammlung“ auch im Pädagogischen nicht zum Partei-Organ geworden ist: sie hat auch hier kein gemeinsames theoretisches „Programm“. Trotzdem gehen die Spannungen zwischen ihren Polen nicht ins Uferlose.

In den ersten Jahren spielt noch die Auseinandersetzung mit dem Erbe der „Pädagogischen Bewegung“ des ersten Jahrhundertdrittels eine wichtige Rolle. Bei aller inneren Zugehörigkeit der führenden Mitarbeiter der Zeitschrift ist doch die Distanz, die aus der tief veränderten Zeitlage erwächst, deutlich spürbar: der Zuwachs an Nüchternheit. Nohl hat in mehreren seiner programmatischen Aufsätze der ersten Jahre den Vorrang des „Könnens“ vor dem „Verstehen“ betont. Weniger setzt sich in der Hermannsburger Rede (V/12 und VI/1) mit den Begriffen des Menschenbildes und Bildungsideals auseinander und stellt sie für die heutige Situation in Frage: Erziehung könne heute höchstens ein Bild dessen haben, was nicht gelten soll, im übrigen arbeite sie in der konkreten Beziehung zwischen Erzieher und Jugend, suche das Notwendige zu erfüllen und könne aus diesem einfachen Tun immer nur zu Bildern des nächsten Schrittes gelangen; sie gewinne also nur ein auf ein Minimum beschränktes Bildungsideal, das ganz im Unscheinbaren bleibe. Einen anderen Akzent gibt dieser Selbstbescheidung der dritte der Herausgeber, Flitner, wenn er in VI/11 darauf hinweist, daß Erziehungsziele immer erst dann pädagogisch wirksam werden, wenn sie eine gesellschaftliche Lebensform ergeben, „einen Typus der Lebensordnung, der Sitte und Selbstbeurteilung, der ein Vorbild, ein Musterhaftes deutlich werden läßt.“ Er sieht die Forderung des Tages in der „Stiftung wirksamer, geistig und ethisch kraftvoller Lebensformen“, „welche die Menschen, wie sie heute sind, zur Sammlung des Geistes, zum Frieden des Herzens, zur opfernden Dienstwilligkeit, zur Wertempfänglichkeit führen.“ — Im Laufe der Jahre kommt in diese Problematik ein schärferer, rationalerer Ton; so in den großen Aufsätzen Franz Bahls, v.a. in „Utopie und Wissenschaft in der Erziehung“ (X/2), wo er von der Verzweiflung des Erziehers als grundlegendem Erlebnis ausgeht und die grenzenziehende Aufgabe von Psychologie und Soziologie gegenüber der notwendigen Utopie des Erziehers feststellt. Hugo Möller vertritt dann (XIII/2) die spezifisch industriegesellschaftlichen Bedingungen der pädagogischen Aufgabe. Soziologische und psychologische Arbeiten werden häufiger. Die scharfsinnigen Beobachtungen des Soziologen Eduard Baumgarten über die magischen Elemente im Handeln des modernen Menschen (in „Bildungswert der Biologie“, X/12) gipfeln in dem Satze: „Das nächste Nötige wird nur recht ergreifen, wer Magie beider Art durch unbestechliche Beobachtungen der jeweils in Frage kommenden Lebenszusammenhänge ersetzt.“ Auch Hermann Herzigels Verteidigung des naturwissenschaftlichen Denkens gegen romantische Theologumena gehört hierher. Vielleicht das äußerste an pädagogischer Ketzerei stellt Brettschneiders große Rezension des Piagetschen

Buches über „Das moralische Urteil beim Kinde“ dar, mit ihrer temperamentvollen Verteidigung der sittlichen Überlegenheit der Dreizehnjährigen über die Erwachsenen („Der sechste Stand“, XII/10). Dann wieder kann Hartmut von Hentig in XIII/4 in radikaler und denkstrenger Form den Nachweis versuchen, daß die altsprachliche Bildung die modernste ist, weil die exemplarische schlechthin, da sie „ein Modell ist von Menschen, die selbst überzeugt waren, daß die Welt nur im Modell zu erfassen ist, in der geläuterten, geprüften Erfahrung.“

Auch diese Zitierungen können nur Grenzen abstecken, nie die Fülle wiedergeben. Es bleibt zu erinnern, daß es der Zeitschrift immer mehr als auf Grundlagenreflexion auf die Durchdenkung und Beschreibung konkreter Phänomene angekommen ist; und weiter daran: daß das einzelne Heft ja nie vom Pädagogischen beherrscht wird. Als ein Beispiel, wie in den mittleren Jahren ein Heft aussah, mag das Eduard Spranger zum 70. Geburtstag gewidmete VII/6 dienen. Eigentlich pädagogische Beiträge sind hier der von Weniger über politische und mitbürgerliche Erziehung aus der Auseinandersetzung mit Oetinger, die Veröffentlichung eines Fröbelbriefes durch Erika Hoffmann und der Nachruf Blättners auf Peter Petersen. Der von Wittram auf den Philosophen Stavenhagen und Flitners Aufsatz über die Einheit europäischer Kultur und Bildung bleiben noch im Bereich der „Bildungslehre“. Nohls Meditation über das geistige Wesen der Musik, Bollnows Studie über die Tugend der Geduld und die Charakteristik des Lyrikers Wilhelm Lehmann durch H. H. Ohms stehen ganz im „freien Raum des Geistes“. Und dann endet das Heft mit einer von Nohls Glossen „Vom brutalen Ton“, in der er Beispiele für die Brutalisierung der Sprache, vor allem in Buch- und Filmtiteln, aufzählt und mit diesem Satze „im Nohl-Ton“ schließt: „Der Mensch ist zu etwas Besserem geboren, und es ist vielleicht sogar geschäftlich klüger, mit diesem höheren Instinkt zu rechnen.“

Blättners Nachruf auf Petersen beginnt mit den Worten: „Es hat einmal eine pädagogische Bewegung gegeben, die viele ergriff: Mütter und Lehrer, Denker und Künstler, Politiker und Geistliche. Sie war von einem Glauben getragen, von einem echten Glauben: daß nämlich Erziehung dem Menschen zu einem höheren Leben helfen könne. Alle durch diesen Glauben Vereinten bildeten einen Kreis ... Sie waren nach Herkunft und Wesen so verschieden, wie sie nur sein konnten. Sie zogen sich auch nicht alle an; es gab Gegensätze, Konflikte — aber der Genius des Helfens und der Liebe vereinte sie wieder im Werk.“ — Niemand könnte für die heutige Situation solche Worte brauchen. Nirgends ist heute der Glaube an die Macht der Erziehung so stark, nirgends bewirkt er ein solches Gemeinschaftsgefühl, auch nicht im Kreis der „Sammlung“. Etwas ist anders geworden. Und doch hat die Zeitschrift Lebenskraft bewiesen und Gemeinsamkeit gestiftet. Das führt noch einmal zu einem Blick auf ihr Ganzes.

Ist es denn wirklich wahr, daß „Die Sammlung“ eine wesentlich pädagogische Zeitschrift ist? Ja und nein. Und eben in diesem ja und nein

drückt sich ihr Wesen und das der heutigen Situation am reinsten aus. Zweifellos wird sie am meisten in den Kollegien der Schulen (überwiegend Nord- und Westdeutschlands), in den pädagogischen Seminaren der Universitäten und Hochschulen und in Lehrerhäusern gelesen. Nicht nur dort; aber auch in Blättners Schilderung gehörten ja Mütter und Denker, Künstler, Politiker und Geistliche zum Kreise. Das wäre also noch nicht das Neue. Aber vielleicht sind inzwischen die Erzieher andere geworden: nicht mehr so gläubig an die Macht ihrer Arbeit, eher getragen von der Kraft des „haben als hätte man nicht“ und daher stärker und selbstverständlicher mit denen verbunden, die nicht „Erzieher von Beruf“ sind? Und von der Seite dieser anderen mag dem ein ähnliches Bedürfnis entgegenkommen: der Wunsch, die Schranke der „Berufe“ zu überwinden und doch in ihrer fruchtbaren Nähe zu bleiben. Es gibt gute Zeitschriften aus der Welt jedes Berufes und jeder Wissenschaft, auch solche der umfassenden Information, und es gibt, öfter wechselnd, Zeitschriften aus der Welt des freien Geistes — der „Bohème“ im besten Sinne dieses Wortes. Aber es hat vielleicht noch keine Zeitschrift gegeben, die, wie „Die Sammlung“, die Freiheit des ernststen und heiteren Geistesspiels mit der Verantwortung für einen Beruf verbindet. Vielleicht war das so nur im Bereiche *dieses*, allen Berufskrankheiten und ihren Narben das Trotz so noblen Berufes möglich? Nobel, weil er es gleichzeitig mit den beiden freiesten Mächten der Welt zu tun hat: mit dem Geist und mit dem Kinde.

Nohl hat einmal im Gespräch die Frage aufgeworfen, wie heute eigentlich eine „avantgardistische“ Pädagogik aussehen müßte, eine Pädagogik etwa, die dem Geist und Stil der modernen Lyrik entspräche. Er hat keine Antwort auf die Frage gefunden. Das ist gewiß kein Zufall. So radikal sich auch schulpolitische Forderungen bisweilen bewegen mögen, eine avantgardistische Pädagogik gibt es so wenig wie es eine avantgardistische Heilkunde oder Gärtnerkunst gibt. So ist auch „Die Sammlung“ keine avantgardistische Zeitschrift. Aber es gibt eine „offene“ Pädagogik und es gibt ein Offensein des Pädagogen. Dem in einer so lebendigen und radikalen Form zu dienen, wie diese Zeitschrift es seit 14 Jahren tut: das ist nun doch etwas Neues und Einzigartiges. Sich des Gelingens dieses schönen Wagnisses zu freuen und Herman Nohl dafür zu danken, daß er es begonnen und so unermüdlich freudig ermöglicht hat — dazu gibt der 7. Oktober 1959 willkommenste Gelegenheit. Möchte ihm noch eine sehr lange Zukunft gegeben sein.

Sozialpädagogische Entwürfe im 18. Jahrhundert

Von CARL MENNICKE

Das 18. Jahrhundert ist, besonders in Deutschland, in seinem gesellschaftlichen Gefüge noch relativ stabil. Der absolutistische Souverän hatte zwar den Adel und die Städte entmächtigt, aber der feudale Grundbesitz und die Abhängigkeit der Landbevölkerung waren geblieben. Und die braven Bürger und Kleinbürger zeigten keinerlei revolutionäre Neigungen. Der regierende Fürst hatte es leicht, seine Untertanen mit Polizeigewalt in Raison zu halten. Aber daß die aufklärerischen Ideen der Freiheit und Menschenwürde in den Köpfen spukten, konnte doch nicht verhindert werden. Man denke nur an die Jugenddramen Schillers. Doch was mehr sagen will (wie die Folgezeit bewiesen hat): es zeigten sich Risse auch in der gesellschaftlichen Struktur. Die Gesellen konnten weithin nicht mehr Meister werden und zogen als Arbeitslose durchs Land (oder nestelten sich als Bönhasen in Schlupfwinkeln). Die merkantilistische Politik sprach von Industrie und begünstigte Arbeitsweisen, die viele als unerhört empfanden. Die Lockerung der tradierten gesellschaftlichen Formen war noch anfänglich, aber sie war doch spürbar. Niemand hatte einen Begriff davon, was daraus werden würde. Aber wache Geister begannen sich zu fragen, was den Menschen veranlassen sollte, sich gesellschaftlich einzufügen, wenn die bestehende Gesellschaftsordnung nicht mehr als selbstverständlich gültig bzw. als gottgesetzt empfunden werden würde.

Uns muten die Gedankengänge, die damals aufkamen, fast als naiv an. Man konnte noch nicht soziologisch denken. D. h. der Blick hatte sich noch nicht geöffnet für die Macht der Vergesellschaftung, der der Mensch unterliegt, der er, wie wir heute wissen, immer unterlegen ist, die nur erst durch den unaufhaltsamen Wandel, den die Industriegesellschaft zuwege brachte, sichtbar wurde. Naiv erscheint uns vor allem die Vorstellung, man könnte auf Ziele hin, die man sich setze (die man in der Theorie ausdenke), die Gesellschaft zu dem erziehen, was sie sein sollte. In großartiger Urbildlichkeit treten solche Konzeptionen namentlich im Zuge der französischen Revolution zutage. Auf der anderen Seite fesseln uns diese naiven Entwürfe gerade deshalb, weil an ihnen die Problematik, an der die moderne Gesellschaft laboriert, so besonders deutlich wird. Die Problematik nämlich, was den Menschen veranlassen könne, sich gesellschaftlich einzufügen, wenn Tradition und Konvention nicht mehr einfach als verbindlich gefühlt würden. Heute wissen wir, daß die Gesellschaft ein System bedingter Bedürfnisbefriedigung ist und daß die Menschen sich im allgemeinen um ihrer Erhaltung und Geltung willen den Bedingungen, die die Gesellschaft für das Mitleben in ihr stellt, nur allzu willig unter-

werfen. Aber daß die pädagogische Energie die *Frage* aufwarf, hat dazu geholfen, daß die Soziologie die Zusammenhänge aufhellen konnte. Ich will das an vier herausgegriffenen Beispielen anschaulich machen: an dem sozialpädagogischen Denken von Möser, Herder, Basedow und Lessing.

Es handelt sich hier, wie wir heute zu sehen vermögen, um Geschehnisse im Zuge der bürgerlichen Revolution, der bürgerlichen Revolution — gefaßt nicht als akute Ereignisse der Jahre 1640/48, 1789/94, 1848/49, sondern als umfassende gesellschaftliche Bewegung der letzten Jahrhunderte, unter deren vielspältige und in ihrem Grundzug doch so eindeutige Entwicklungsgeschichte die beiden Weltkriege einen so blutigen Strich gezogen haben. Das Eindeutige ist allerdings mehr negativen wie positiven Charakters, und darin liegt zugleich das entwicklungsgeschichtlich Bestimmende dieser ganzen Epoche. Nicht als ob das Positive fehlte. Gerade in Deutschland verdanken wir der ersten Phase der bürgerlichen Revolution einen Reichtum an schöpferischen Individualitäten, der, was den spezifisch kulturellen Inhalt angeht, für die Bildung unseres Weltbewußtseins von entscheidender Bedeutung geworden ist. Aber der Individualismus ist eben seinem Wesen nach vieldeutig. Wo er zum herrschenden Prinzip des gesellschaftlichen Lebens wird wie in der Epoche der bürgerlichen Revolution, da liegt das Eindeutige wirklich nur in der Lockerung der traditionellen Bindungen und Gemeinsamkeiten. Freilich, die Theorie, die diesen Prozeß begleitet, will das im allgemeinen nicht wahr haben. Sie glaubt sich im Besitze eines positiven Prinzips, das den Prozeß der Neuordnung innerlich steuere und alle Garantien eines Erfolges in sich trage. Man denke nur an die liberale Wirtschaftstheorie. All diese Theorien neigen infolgedessen auch dazu, die überlieferte Ordnung als bereits nicht mehr wirksam, als prinzipiell überwunden zu betrachten.

Seitdem die soziologische Wissenschaft uns zur Einsicht in die entwicklungsgeschichtliche Bedingtheit dieser Theorien geführt hat, ist uns erst ganz klar geworden, wie sehr ihre leitenden Gesichtspunkte das Urteil über die realen geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhänge getrübt haben. Andererseits allerdings spiegelt sich gerade in diesen Theorien auf höchst charakteristische Weise der Lockerungsprozeß. Und es ist besonders interessant zu sehen, wie er von vielen Denkern von vornherein als das eigentlich entscheidende Problem empfunden wird, von dessen Lösung das Schicksal der menschlichen Gesellschaft abhängt. Es nimmt dabei nicht wunder, daß man in erster Linie die Erziehung reklamiert. Denn die bürgerliche Revolution empfand sich in ihrem Selbstbewußtsein durchaus als eine geistige, durch die Mittel geistigen Einflusses in Bewegung gesetzte und gehaltene. Da mußte eine umfassende Gestaltung des geistigen Einflusses als der geeignete Weg erscheinen, der gesellschaftlichen Lockerung einen positiven Sinn zu geben. Wir haben ein Wort von Schleiermacher aus seiner Pädagogik, das dieses Bewußtsein mit unübertrefflicher Klarheit zum Ausdruck bringt: „Die Theorie der Erziehung ist das Prinzip, wovon die Realisierung aller sittlichen vervollkommnung ausgehen muß“, wobei der Begriff der sittlichen Ver-

vollkommenung ausdrücklich als gesamtgesellschaftliches Gestaltungsergebnis gefaßt ist.

Es versteht sich von selbst, daß die Versuche zunächst tastend sind und sich gerne in der dämmerigen Unbestimmtheit des Allgemeinen halten. Auch das überrascht uns nicht, daß es sich bei manchen Denkern nicht so sehr um eine neue Formung als vielmehr um eine aus ihrem Grunde heraus gedachte Erneuerung der alten Formen handelt. Denn neben den Menschen, die die Spannungen einer gesellschaftlichen Wirklichkeit zum Anlaß nehmen, diese Wirklichkeit zu überfliegen und in einem Reich idealer Möglichkeiten Zuflucht zu suchen, gibt es immer wieder die anderen, die in sachlicher Gelassenheit die Grenzen der menschlichen Fähigkeiten ins Auge fassen und von daher die tragende und schützende Kraft bestehender gesellschaftlicher Gebilde zu schätzen wissen.

I.

Zu den Menschen dieser letzteren Art gehört *Justus Möser*, der vielleicht von allen bedeutenderen Geistern des 18. Jahrhunderts die reale Wucht des tatsächlich sich vollziehenden Lockerungsprozesses am tiefsten gespürt hat und ihr in seinem Denken am leidenschaftlichsten begegnet ist. In seinen Forschungen zur Geschichte des niedersächsischen Bauerntums („Osnabrückische Geschichte“) wie in der bekannter gewordenen (und in die Reclambibliothek aufgenommenen) Streitschrift „Patriotische Phantasien“ (die „Unzeitgemäße Betrachtung“ des 18. Jahrhunderts) stellt er die menschlich-ethische Sinnerfülltheit der ständischen Gemeinschaftsformen in ihrer Abstufung dar und charakterisiert demgegenüber mit feinerem oder größerem Sarkasmus die Fragwürdigkeit der rationalistischen Freiheits- und Gleichheitsideen. Dabei geht sein Pathos durchaus auf die Freiheit, was in dem Aphorismus „der jetzige Hang zu allgemeinen Gesetzen und Verordnungen ist der gemeinen Freiheit gefährlich“ einen so schönen Ausdruck findet. Denn das Freiheitsgefühl, das in dem Denken Mösers waltet, ist dem der rationalistischen Bewegung völlig entgegengesetzt. Er läßt zwar offen: „Ich will die Franzosen für das erste Volk in der Welt erkennen, wenn sie auf dem Wege ihrer Theorie vom Rechte der Menschheit etwas Fruchtbare und Dauerhafte zustande bringen“, aber im Grunde glaubt er nicht an diese Möglichkeit. Jedenfalls läßt ihn die Idee der Menschenrechte als solche völlig kalt. „Überall und in jeder gesellschaftlichen Verbindung, sei es zum Handel oder zur gemeinschaftlichen Verteidigung“, konstatiert er ganz sachlich, „liegt *außer der Menschheit* (von mir hervorgeh.) eine dem Zwecke angemessene Actie oder Wahre zum Grunde, die einer besitzen muß, um Genosse zu sein“. Nur auf Grund eines solchen Besitzes kann jemand rechtlich haftbar gemacht werden (wie denn einmal sehr charakteristischerweise gesagt wird, alle Gesetze, deren Übertretung durch den Verlust der Actie geahndet worden sei, hätten strenger gewirkt als alle Verordnungen bei Galgen und Rad, „die noch nirgends die Anzahl der Verbrecher vermindert haben.“) Die Besitzer solcher Actien hingegen müssen

frei sein, zu bestimmen, was unter ihnen rechtens sein soll. Das ist der „wahre Plan der Natur, die ihren Reichtum in der Mannigfaltigkeit zeigt“. „Voltaire hätte nicht nötig gehabt, die Verschiedenheit der Rechte in zwei nahegelegenen Dörfern lächerlich zu finden; er hätte dieselbe Verschiedenheit in zweien unter einem Dache lebenden Familien finden können, wovon das Haupt der einen mit seiner Frau in Gemeinschaft lebt, das andere aber nicht“. Dieser „natürlichen“ Mannigfaltigkeit gegenüber, die sich geschichtlich herausgebildet hat und in der freien Übereinkunft der „Genossen“ die einzig durchschlagende Legitimität besitzt, führt das neuere Streben, alles auf einfache Grundsätze und unter allgemeine Regeln und Gesetze zu bringen, unweigerlich zum Despotismus. „Je einfacher die Gesetze und je allgemeiner die Regeln werden, desto despotischer, trockener und armseliger wird ein Staat“. Ganz entsprechend wird einem Einwurf gegenüber von dem jesuitischen Verfassungsstaat in Paraguay gesagt, er „gibt den edlen Leidenschaften zu wenig Spielraum und dient nur für Schafmenschen (wozu die Franzosen am wenigsten aufgelegt sind)“.

Die eingeschränkte Freiheit der niederen Stände wird von dieser Grundauffassung her durchaus in der Ordnung gefunden. An keiner Stelle verrät sich auch nur mit dem leisesten Wort eine Empfindung dafür, daß der zu spät oder besitzlos oder „unehrlich“ Geborene schuldlos zu leiden habe und deshalb aus Gründen der Gerechtigkeit einer Änderung seiner Rechtsstellung bedürfe. Es ist für Möser schlechthin richtig, daß einem Besitzlosen, der zu einer Dorfgemeinschaft kommt und sagt: „Ich bin ein Mensch, darum laßt mich ein Stück Vieh auf die gemeine Weide treiben“ von dem Vorsteher geantwortet wird: „Du bist ein Narr; die Menschen erhalten in unserem Dorfe nichts mehr als was wir ihnen aus gutem Herzen geben wollen“. So ist es auch gerechtfertigt, daß die Städter als die geschichtlich Späteren minderen Rechtes sind und daß die Geldactie hinter der Landactie zurücksteht. Und schließlich wird konsequenterweise auch nicht das geringste Verständnis dafür bekundet, daß der Reichsabschied von 1731 viele Leute ehrlich gemacht habe, die es nicht waren. „Nach der seit einiger Zeit mode gewordenen Menschenliebe, und vielleicht auch noch unserer Religion, nach welcher Gott keinen Unterschied macht unter den Menschen vom Mutterleibe geboren, mag es mit dieser Verordnung gut genug gemeint sein. Allein ein rechtsschaffener Polizeigrund läßt sich davon nicht angeben“. Und eben auf diesen Polizeigrund käme es einzig und allein an. Gottes Urteil über den Menschen bleibt unter allen Umständen außerhalb der Diskussion. Als Polizeigrund darf nur gelten, was zum Verhalten der Menschen in wirklicher Beziehung steht. Und da kann es für Möser keinen Zweifel leiden, daß „wir durch die heutige Vermischung Gefahr laufen alles in Heuerleute zu verwandeln“.

Damit liegt die Quintessenz des rein pragmatischen Gedankenganges klar zu tage: die ständische Ehre veranlaßt den Menschen, seine Pflichten im Zusammenhang des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen. Auch die Unehrlichen hatten ihre bestimmten Funktionen im gesellschaftlichen

Ganzen, ihr Standesbewußtsein hatte bei aller Begrenztheit zuletzt doch positive Bedeutung und gab zuverlässige Maßstäbe ab, sowohl für ihr Verhalten wie für das Urteil der Gesellschaft. Ja es war in diesem besonderen Falle sogar der Anlaß gegeben, durch besondere Leistungen sich den Weg zur gemeinen Ehre zu eröffnen. Die „christliche und philosophische Ehrlichkeit“ steht auf einem völlig anderen Blatt. Wählt man sie zum Maßstab für die Ordnung der gesellschaftlichen Verhältnisse, so kann nur Verfall und Auflösung die Folge sein, denn es entfällt für die Menschen die konkrete Veranlassung, ihre Verantwortungen einzulösen. Nur die Erhaltung und Mehrung der ständischen Ehre, der wohlerworbenen Rechte kann solche Veranlassung abgeben. So ist Erhaltung der traditionellen Ordnung, Pflege der traditionellen Sitten und Anschauungen die eine umfassende und zuletzt einzig mögliche sozialpädagogische Aufgabe.

Diese Gedanken sind — auch dem aphoristischen und ausgesprochen regellosen Stil der „Patriotischen Phantasien“ nach — wie ein Notruf. Aber es ist ein Notruf, dessen Wellenlänge gleichsam auf den geistigen Antennen der Zeit nicht vorgesehen ist. Die waren auf den Empfang ganz anderer Signale eingerichtet. Und es fehlte ihnen — auch in dieser vorbereitenden Periode — wahrlich nicht an solchen, die ihrer Aufnahmefähigkeit entsprachen — wenn auch diese Denker das Problematische der Lage stark empfinden.

II.

In den Arbeiten des jungen *Herder* findet sich das Problem in imponierender Großstiligkeit gestellt. Er, der Schulmann ist (während *Möser* von seinen Erfahrungen als Verwaltungsbeamter her schreibt), sieht allerdings nicht so sehr auf die realen gesellschaftlichen Formen als vielmehr auf die geistigen Inhalte (die er Bildung nennt), die in den Menschen wirken. Und da ist es zweierlei, was ihn besonders bewegt: einmal dies, daß das deutsche Bildungswesen unter der schweren Last der Überfremdung seufzt und endlich zum schöpferischen Quell des Volksgeistes hinfinden muß; sodann dies andere, daß menschliche Sittlichkeit und menschliche Gemeinschaftsformen überhaupt der konventionellen Erstarrung anheimgefallen sind, aus der sie durch ein neues ursprüngliches Walten des menschlichen Wesensgeistes gelöst werden müssen. *Herder* ist vielleicht die einzige Stelle in der deutschen Geistesgeschichte, an der Volksbewußtsein (mit allem Gefühl für dessen absolute Singularität) und humanistisches Menschheitsbewußtsein ganz organisch zusammengedacht sind. Und es ist eins der nicht wenigen Malheurs in dem Werdegang unseres nationalen Bewußtseins, daß es diesem Manne nicht gelungen ist, sein Grundgefühl von dem Zusammenhang zwischen Volks- und Menschheitsbewußtsein in eine künstlerisch vollendete und damit allgemein zugängliche und überzeugende Form zu gießen. Seine früheren Schriften (von denen hier vor allem die „Fragmente über die neuere deutsche Literatur“ und das

„Journal meiner Reise im Jahre 1769“ in Frage kommen) sowohl wie die „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ sind eben doch gelehrte Arbeiten; und zwar solche, die es dem Leser schwer machen, sie als Ganzes zu erfassen, weil die anregende Kraft der einzelnen nebeneinander gesetzten Aphorismen jeweils gefangen nimmt. So stimmt es fast wehmütig, die Gedanken dieses in seiner Jugend mindestens fast rauschhaft lebendigen Mannes nachzudenken, wenn die Lektüre der Fragmente und des Reisejournals an sich auch zweifellos zu den wirklich durststillenden literarischen Trünken gehört.

Die kritische Wendung gegen die Überfremdung sei hier nur kurz gestreift, da sie heute eigentlich uninteressant geworden ist. Sie findet ihren Ausdruck vor allem im ersten Kapitel der dritten Sammlung der „Fragmente“: „Kein größerer Schade kann einer Nation zugefügt werden, als wenn man ihr den Nationalcharakter, die Eigenheit ihres Geistes und ihrer Sprache raubt“. Das ist ein feststehender, mit apodiktischer Überzeugungskraft aufgestellter Grundsatz, in dessen Licht der Leser aufgefordert wird, die deutsche Sprach- und Literaturgeschichte zu stellen. Tacitus wird zum Zeugen aufgerufen: „Die Völker Deutschlands, die sich durch keine Vermischung mit anderen entadelt haben, sind eine eigene, unverfälschte originale Nation, die von sich selbst das Urbild ist. Selbst die Bildung ihres Körpers ist in einer so großen Menge Volks noch bei allen gleich u. s. w.“ Das steht bei Tacitus zu lesen. Wenn man sich dagegen heute umsieht, muß man im Gegenteil sagen: „Die Völker Deutschlands sind durch die Vermischung mit anderen entadelt, haben durch eine langwierige Knechtschaft im Denken ganz ihre Natur verloren: sind, da sie lange Zeit mehr als andere ein tyrannisches Urbild nachgeahmt, unter allen Nationen Europas am ungleichsten sich selbst.“ Und dann folgen die Sätze, die von der ursprünglichen Gestaltungsleidenschaft dieses deutschen Humanisten ein so bezwingendes Zeugnis ablegen: „Mit ihren Wäldern ist ihre Freiheit ausgehauen; den Winden und fremden Sitten ein Durchzug verschafft: für Sonnenstrahlen und fremde Gewächse Raum gemacht. Der Aberglaube erniedrigte die Denkart in den Staub, die subtile Spitzfindigkeit gab ihrem Geiste verunstaltende Krümmung: die Sprache erlag. Haben wir mehr bekommen oder aufgeopfert? Das zähle ein Weiser nach, der den päbstischen Aberglauben mit der alten rauhen Tugend, die politischen Unruhen mit der alten rauhen Stille, den Auskehrich der Mönchsgelehrsamkeit mit der bardischen Armut, die römische Sprache mit der altdeutschen zusammen wägen könnte: wäre Deutschland bloß von der Hand der Zeit, an dem Faden seiner eigenen Kultur fortgeleitet: unstreitig wäre unsere Denkart arm, eingeschränkt, aber unserem Boden treu, ein Urbild ihrer selbst, nicht so mißgestaltet und zerschlagen“.

Es ist für das eigentümliche Ineinander-gedacht-werden von Nation und Menschheit bei Herder von den Anfängen seiner denkerischen Versuche an charakteristisch, daß neben der kritischen Wendung gegen die Überfremdung der Drang steht, sich überhaupt von allen geistigen und gesellschaftlichen Konventionen frei zu machen und eine Stelle zu finden,

von der aus ganz unmittelbar aus dem Quellborn menschlichen Wesensgeistes geschöpft werden könnte. Er kommt keinen Augenblick in die Versuchung, die gegebene Tradition als solche ernst zu nehmen (die er im Gegenteil als Zwang der Konvention empfindet). Er fühlt aber so stark wie wenige damals, daß, wenn die Tradition sich auflöst, etwas anderes an die Stelle treten müsse. Und er sucht dies andere im wesensmäßig Lebendigen. Besonders das Reisejournal ist von entsprechenden Äußerungen — man ist versucht zu sagen — durchtobt. „Wenn werde ich soweit sein, um alles, was ich gelernt habe, in mir zu zerstören, und nur selbst zu erfinden, was ich denke und lerne und glaube.“ „Nichts, als menschliches Leben und Glückseligkeit, ist Tugend: jedes Datum ist Handlung; alles übrige ist Schatten, ist Raisonnement“. Und ähnlich immer wieder. Und weil Herder diesen leidenschaftlichen Drang zur letzten Ursprünglichkeit hatte, konnte seine stürmische Reklamierung des Nationalgeistes nie zum Nationalismus entarten: zu jener willkürlichen Absolutsetzung *einer* Erscheinungsform des Menschengeistes und (was dann unausbleiblich ist) seiner biologischen Grundlagen. So fein und tief daher Herder die Originalität der Völker und Nationen empfunden hat, so genau sein sozialpädagogisches Programm damit Rechnung hält, so beherrschend steht daneben doch der Humanitätsgedanke, der erst Richtung und Maßstab für alle Würdigung bedeutet. Und nie ist ihm auch nur von fern der Gedanke gekommen, daß eines ohne das andere gedacht werden könnte. „Geschichte des Fortgangs und der Kräfte des menschlichen Geistes in dem Zusammenfluß ganzer Zeiten und Nationen!“ — das notiert der junge Herder sich als Programm eines großen Werkes 1769 in Paris. Und in dem reifen Werk wird der *Mann* dann nicht müde, gerade die gemeinsame menschliche Substanz in allen Völkern und Nationen zu suchen, aufzuweisen und zu preisen. „Der Verfolg der Geschichte zeigt, daß mit dem Wachstum wahrer Humanität auch der zerstörenden Dämonen des Menschengeschlechts wirklich weniger geworden sei; und zwar nach inneren Naturgesetzen einer sich aufklärenden Vernunft und Staatskunst“. „Alle Zweifel und Klagen der Menschen über die Verwirrung und den wenig merklichen Fortgang des Guten in der Geschichte rühren daher, daß der traurige Wanderer auf eine zu kleine Strecke seines Weges sieht. Erweiterte er seinen Blick, und vergliche nur die Zeitalter, die wir aus der Geschichte genauer kennen, unparteiisch miteinander; dränge er überdem in die Natur des Menschen, und erwäge, was Vernunft und Wahrheit sei, so würde er am Fortgange derselben so wenig als an der gewissesten Naturwahrheit zweifeln“. Oder endlich gegen den Schluß des ganzen Werkes, als von den Perspektiven der abendländischen Geschichte gesprochen wird: „Kein Athen oder Sparta, Europa soll hier gebildet werden; nicht zur Kalokagathie eines griechischen Weisen oder Künstlers, sondern zu einer Humanität und Vernunft, die mit der Zeit den Erdball umfaßte“.

Das klingt fast aufklärerisch. Und es ist gar nicht zu bestreiten, daß die Formulierungen Herders nicht immer die synthetische Höhe gehalten haben, die die Kühnheit und Kraft seiner Jugend erflogen hatte. Aber

auch in seiner stürmischen Jünglingsperiode, wir sahen es schon, war die Richtung auf das Übergreifende des menschlichen Wesens der geistige Mutterboden, auf dem Verständnis und Leidenschaft für Volkstum und Nationalität wuchsen. Das wird noch einmal besonders deutlich, wenn wir einen Blick werfen auf die konkretere sozialpädagogische Auswertung, die die prinzipiellen Grundgedanken beim jüngeren Herder erfahren. Auch er hat ja den Traum geträumt, zum politischen Gestalter berufen zu sein, und es ist bei seiner Anlage selbstverständlich, daß sich das in pädagogischen Reflexionen niedergeschlagen hat. Sie finden sich besonders im Reisejournal, in eindrucksvoller Zusammenfassung in Blättern dazu, auf denen Herder sich die Nutzung von „Gedanken und Beispielen fremder Schriftsteller über die Bildung der Völker“ deutlich zu machen sucht. (Suphan Bd. IV, p. 472 ff.)

Herders sozialpädagogisches Programm geht von vornherein auf Bildung, ja ausdrücklich auf Fortbildung. Das ist sein Humanismus. Er ruft nach einer menschlichen Philosophie, die der menschlichen Vernunft, der Religion, dem Lesen, dem Umgange, den Grundsätzen, der Art zu handeln aufhilft. Er schwärmt von einer Oper der Menschheit, in der die prinzipielle Situation des Menschen in der Welt zur Darstellung gebracht und die echte Bildung des menschlichen Wesens anschaulich gemacht wird. Aber alles einzelne an programmatischer Ausführung ist dann keineswegs mehr aufklärerisch, sondern zeugt von der Genialität, die in das Wesen der Zusammenhänge schaut und Erkenntnisse vorwegnimmt, die die Gesellschaft als Ganzes sich durch die Arbeit von Generationen mühsam erwerben muß. Dabei ist natürlich doch alles zu einfach gesehen, sind die Aufgaben viel zu leicht genommen. Aber wie sollte das auch nicht in einer Zeit, in der das Ausmaß der Lockerungen, die der reale Gang der gesellschaftlichen Entwicklung zu Wege bringen würde, nicht entfernt vorauszusehen war.

Charakteristisch ist sofort, daß von Einsichtsbildung keine Rede ist. Die Vernunft ist nicht das Organ, durch das das Volk, die breite Menge der im praktischen Leben Stehenden, aufnimmt. „Wer kann sich in der Sprache des gemeinen Lebens über alle Gegenstände, mit denen er durch die Erziehung familiär geworden ist, geläufiger und triftiger ausdrücken, als der gemeine Mann von gutem gesunden Verstande? Aber nun versucht bei ihm den Gedanken vom Ausdruck zu sondern: ihr versteht das Wort nicht, er soll euch seinen Begriff durch andere Worte erklären (ich meine nicht sinnliche Zeichen): so ist für ihn keine größere Mühe in der Welt; und für euch wird's ein lächerlicher Auftritt sein, einen wort-erklärenden Bauer zu sehen: seine Seele und seine Sprache sind zwei Schwestern, in Gesellschaft erzogen, zu einander gewöhnt, und untrennbarer, als Julie und Claire für den philosophierenden St. Preux, wenn er mit der einen allein buhlen wollte.“ (s. Sammlung der Fragmente, Suphan I, p. 387). So tief und klar weiß Herder um die von der neueren Psychologie in langwieriger Forschungsarbeit entdeckte besondere Struktur des Denkens von Menschen aus dem praktischen Leben. Und von diesem Wissen her sind alle seine sozialpädagogischen Inten-

tionen bestimmt, deren kardinaler Grundsatz in der Antwort auf die Frage: worin die wahre Kultur bestehe? also formuliert wird: nicht bloß im Gesetze geben, sondern Sitten bilden. Daher muß die Bildung einer Nation bewirkt werden durch eine ganze Reihe von *Anstalten*, die *keine Gesetze* sind. Was damit gemeint ist, machen die Notizen, die diesem Satze im Manuskript unmittelbar folgen, unmißverständlich deutlich: „Vom Theater; von Singspielen und Tänzen; Tragödien und Komödien; Akademien: öffentlichen Gerichten: öffentlichen Festen und Freudentagen: öffentlichen Schulen und Collegien in Künsten und Wissenschaften, wo man auch hinlaufen kann, z. e. Anatomie, Kunstsäle, wo gemalt ist, und wo man noch arbeitet: wo gelesen wird und man lesen kann: Kupfer, Gemälde, Bibliotheken.“ Wer meinen wollte, daß das doch alles reichlich künstlich sei, würde nicht schlechthin Unrecht haben. Immer wieder verrät sich die rationalistische Soziologie des 18. Jahrhunderts. Und doch bleibt, auf das Ganze gesehen, erstaunlich und groß, was hier geschaut wurde. „Was die Erweckung einer Zeit, eines Jahrhunderts tun kann? Mode ist nur kalt, klein und vorübergehend; aber Geist, den Geist machen, *Neigung herrschend machen*, wo es fehlt; diese verändern, sobald es genug ist —: andere aufwecken. Siehe groß!“

Wie lebendig das alles für Herder gewesen ist, das erhellt aus seiner Exemplifizierung auf Frankreich. Er sieht es beherrscht von dem monarchistischen Geist der Ehre. Sogar der Geist der Vergnügungen sei nur immer der Ehre untergeordnet. Colbert habe seine Wirtschaftspolitik mit diesem Geist der *Honneur* gemacht und die Quellen und Hilfsmittel dazu (wie besonders fein bemerkt wird) zu „ersetzen“ gesucht durch Handel, Ackerbau, Manufacturen. Demgegenüber wird dann übrigens herausgestellt, wie die Monarchin Rußlands (Katharina) sozialpädagogisch fehlgreife, indem sie bei ihren gesellschaftsorganisatorischen Maßnahmen eine Triebfeder voraussetzte, die „ihr Reich und dessen Sprache“ nicht habe: Ehre. Er spricht ausdrücklich aus, daß man den Weg zu einer edleren Motivierung nur allmählich gehen könne. *Eine gesetzliche Gewährung größerer Freiheiten sei mehr zerstörend als förderlich, wenn nicht gleichzeitig darauf hingearbeitet werde, daß eine entsprechend neue Motivierung des Verhaltens sich in den Menschen entwickle*. Dabei können unter Umständen Einflüsse des fortgeschritteneren Auslandes gute Dienste tun. Nur müssen sie sparsam fließen und behutsam dosiert werden. „Eine Nation läuft nicht blind an, als wenn sie blind und schlecht nachahmt“. Dagegen bleibt eine Nation unvollkommen, wenn sie gar nicht nachahmt. Herder meint, daß die Gebildeten der Nation (er nennt ausdrücklich auch die Geistlichen) berufen seien, durch Reisen im Ausland die Vermittlung zu übernehmen. Eine ganze Reihe seiner eigenen Reisenotizen sind eigentlich entsprechende Pläne für eine volkspädagogische Wirksamkeit, wie er sie nach seiner Rückkehr (zu der es bekanntlich nie kam) in Riga auszuüben gedachte.

Diese ganze Gedankenführung hat nicht nur den Vorzug, wirklich original zu sein, sondern stellt den prinzipiell gelungenen Versuch dar, ein *positiv* kritisches Verhältnis zur geschichtlichen Überlieferung zu finden.

Die Fragwürdigkeit der traditionellen Bindungen wird anerkannt. Keineswegs aber wird erwartet, daß demgegenüber in einem zweckgerichteten Denken in die leere Zukunft hinein das Heil liegen könnte. Vielmehr muß derselbe geschichtliche Quellborn, aus dem auch die — unzulänglichen oder gar inzwischen erstarrten und verfallenen — Formen der Vergangenheit ihr Leben hatten, zu neuer Wirksamkeit erweckt werden, damit eine immer ursprünglich lebendige und doch in echter Tradition gebundene Gemeinschaftswelt entstehen kann. Der Abstand zu Möser ist also kein unüberbrückbarer. Denn auch dieser hatte das Überkommene nicht einfach konservieren, sondern es aus seinem ursprünglichen Geist heraus erneuern wollen. Nur glaubte er zuletzt doch, daß das Heil in den alten Formen als solchen liege. Viel tiefer und grundsätzlicher jedenfalls unterscheidet sich Herder von Basedow.

III.

Johann Bernhard Basedow ist nicht nur als Persönlichkeit eine widerspruchsvolle Erscheinung gewesen — man vergleiche die von leisem Humor überspielte Charakteristik Goethes in „Dichtung und Wahrheit“ — er hat auch seine pädagogischen Gedanken nicht zu einem wirklichen Ausgleich bringen können. Ich denke dabei nicht nur an die peinliche Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, die sein Lebenswerk so fragwürdig macht. Verhängnisvoller noch erscheint mir die intellektualistische Verfälschung der Rousseauschen Entwicklungspsychologie, von der aus ein hoffnungsloses Laborieren an unvereinbaren Gedanken unvermeidlich war. Immerhin weisen seine sozialpädagogischen Konzeptionen eine gewisse Geschlossenheit auf und entbehren — gerade in ihrem rationalistischen Eigensinn — nicht der Konsequenz.

„Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“, das erstmals 1770 im Selbstverlag des Verfassers in Altona erschienen ist, bietet schon seinem Titel nach einen sozialpädagogischen Entwurf. Vielleicht ist sogar nirgendwo in der Literatur des 18. Jahrhunderts die sozialpädagogische Aufgabe, die der aufgelockerten Gesellschaft gestellt sei, so klar umrissen wie hier. Von der Genialität Herders natürlich keine Spur. Hier macht sich ein Schulmeister Gedanken darüber, wie eine große Schulklassse (das Volk) zur Raison zu bringen sei (wobei die patriarchalische Grundlage des Denkens unangetastet bleibt). Zu diesem Behufe wird zunächst säuberlich auseinandergesetzt, „daß die Glückseligkeit des Staates von der gemeinen Glückseligkeit der Bewohner nicht unterschieden sei; daß diese Glückseligkeit mit der öffentlichen Tugend in Proportion stehe; daß die öffentliche Tugend von der gewöhnlichsten Erziehung aller, und von dem Unterricht derer abhängt, welche in den vornehmeren Ständen die Sitten und das Schicksal der übrigen bestimmen werden; daß eine zur öffentlichen Tugend führende Erziehung und Unterweisung außer den beständigen Regeln auch solche beobachten müssen, welche nach dem Unterschiede der Zeiten, der Gegenden und der Regierungsformen einer oftmaligen Abänderung bedürfen; daß endlich

das Wesen der Schulen und Studien eines der brauchbarsten und sichersten Werkzeuge sei, den ganzen Staat, nach seiner besonderen Beschaffenheit, glücklich zu machen oder glücklich zu erhalten und daß also die beständige Aufsicht auf den Gebrauch dieses Werkzeugs ein unmittelbares Geschäft eines patriotischen Kollegiums sein müsse“. Dieses Kollegium wird ein paar Seiten später *moralisches Polizeikonseil* genannt, das sich mit der *Moralität der Nation* beschäftigen „und in diesem Fache (sic!) die nötigen Änderungen der Gesetze anraten“ müsse. Dann werden als gesellschaftliche Gebilde, die diesem Kollegium unterstehen müßten, die folgenden zusammengestellt: alle Armenanstalten, alle Korrektionshäuser, die Waisenhäuser, die Erziehung der Jugend, Schulen, Gymnasien und Universitäten, der Stand der von dem Staate betitelten Gelehrten, das Bücherwesen, die Schauspiele und die eigentlich zum Vergnügen dienenden Künste, schließlich die den Staat angehende Moralität der im Lande wohnenden verschiedenen Religionsparteien; „kurz alles, was in der Moralität der Nation einen sehr sichtbaren Einfluß hat“. (Das sind übrigens genau die Gebiete, die im modernen Staat je nach dem an Kultusministerium, Innenministerium und Wohlfahrtsministerium oder an die beiden ersten und ein Propagandaministerium aufgeteilt sind.)

Wie richtig dieser Mann bei seiner rationalistischen Unbeschwertheit auf der einen und seiner praktischen Nüchternheit auf der anderen Seite manches gesehen hat, wird noch deutlicher aus einer kurzen Betrachtung der Einzelvorschläge, die er macht.

Voran stehen bei Basedow einige soziologische Perspektiven. Er ist als Pädagoge kein Vertreter des ökonomischen Liberalismus. Er hält es durchaus für möglich, daß die Beförderung einer Industrie, die den Nationalreichtum vermehrt, die Summe der menschlichen Glückseligkeit vermindert und deshalb dem höchsten Staatszweck widerstreitet. Die Wirtschaftspolitik muß deshalb ausdrücklich durch den sozialpädagogischen Gesichtspunkt reguliert werden. Dieser Gesichtspunkt muß vor allem auch auf die gesellschaftlichen Siedlungsformen Anwendung finden. Große und volkreiche Städte, das steht für Basedow fest, verderben die Sitten der Nation. Also ist es eine sozialpädagogische Aufgabe, ihr Anwachsen zu verhüten, ihren Überfluß an Menschen und Gewerben zu verteilen oder mindestens ihre Größe den Sitten so unschädlich zu machen als es möglich ist. In diese Linie gehört ferner die zulängliche Beschäftigung aller Glieder des Volkes, auch der körperlich behinderten, deren brauchbare Kräfte mit Nutzen müssen angewendet werden. So kann der Bettler zum Verbrecher erklärt werden.

Ein zweiter Kreis der Basedowschen Gedanken betrifft den allgemeinen Geist einer Nation, wie er sich in ihren öffentlichen Veranstaltungen bekundet. Dabei ist für ihn die leitende Idee die des „Patriotismus“, der sich in freiwillen Darbietungen des überflüssigen Vermögens, in der Amtstreue, die mehr tun muß, als die Instruktion erzwingen kann, in der Hintansetzung seiner eigenen Familie bei Amtsbesetzungen zum Besten des Landes, in einem geduldigen Eifer, mit Dank und Undank

dem Publiko zu nützen, bekunden muß. Alle Veranstaltungen müssen darauf aus sein, diesen „Patriotismus“ zu züchten. Zu dem Ende muß das genannte Staatskollegium die moralische und patriotische Aufsicht über das Theater (über jedes Stück) haben; muß ein moralisches Staatsexamen eingeführt werden; müssen die Gesetze dem allgemeinen Bewußtsein in faßlicher Form vermittelt und die Executionen (durch Warnung vor den ersten Quellen der Verbrechen) dem Publico lehrreich gemacht werden; muß die politische und moralische Censur mit weiser Strenge und Gelindigkeit behandelt werden; muß endlich auf den Stand der Gelehrten, den Stand der guten Schriftsteller, auf Bücher und Bibliotheken ein im Sinne des Patriotismus regulierender Einfluß geübt werden.

Und drittens endlich Erziehung und Schule. Wir können hier die bekannten Reformpläne Basedows für die Organisation des Schulwesens beiseite lassen. Herausgehoben werden aber muß sein Gedanke, daß die Schulen auch der moralischen Erziehung dienstbar gemacht werden müssen. Solche moralische Erziehung muß *Übung* sein. Und da die Lehrerschaft in keiner Weise darauf vorbereitet ist, die Leitung solcher Übungen auch ein sehr besonderes Geschick erfordert, muß jede Schule einen besonderen Mann, den Edukator, dafür bekommen. Dieser Edukator hat eine Menge von Aufgaben, die zum Teil auf individualpädagogischem Gebiet liegen: die Kinder von der abergläubischen Furcht des Pöbels zu befreien und sie in Finsternis und Einsamkeit, und bei dem Anblick gewisser Tiere nicht mutlos bleiben zu lassen u.s.w. Sozialpädagogisch wichtig aber ist folgendes: er muß der Jugend bei Gelegenheit ihrer Gemeinschaft und Mißhelligkeiten die Empfindung des Wahrscheinlichen und Wahren, des Guten und Besseren oder der natürlichen Logik schärfen. Er muß besondere Übungen in der Selbstverleugung zum gemeinschaftlichen Besten veranstalten, wodurch allein der wahre Patriotismus (der eine starke Neigung, das gemeine Beste fördern zu wollen, ist) gebildet werden kann. Kurz: er muß seinen Schülern „auf die ihnen angemessene Stufe der freiwilligen Unterwürfigkeit, Amtstreue, Selbstverleugnung und patriotischen Gesinnung“ hinaufhelfen.

Die Menschen des 18. Jahrhundert denken noch nicht soziologisch. Infolgedessen findet sich auch bei Basedow keine Besinnung darauf, was denn bisher die Erziehung bestimmt habe und was der besondere Charakter ihrer Wirkung sei. Man erkennt nur das Zufällige und Regellose in dem bisherigen Verfahren. Und wenn wir von unserer heutigen soziologischen Geschichtsbetrachtung her auch urteilen müssen, daß das gar nicht richtig gesehen ist, daß durchaus System in der traditionellen Erziehungsweise lag, so bekundet sich hier auf der andern Seite doch das zutreffende Gefühl, daß die traditionellen Formen in der Auflösung begriffen oder mindestens entscheidend gelockert sind, so daß auf ihre Wirkung kein Verlaß mehr ist. Und welche andere Instanz sollte in dieser Verlegenheit angerufen werden als die Vernunft, die nicht nur die natürlichen Gesetze der psychischen Entwicklung zu entdecken vermag, sondern auch den dogmatischen Irrtümern der positiven Religionen eine

Gotteserkenntnis entgegensetzen kann, die beweisbar und auf dem ganzen Erdball gleichermaßen anwendbar und fruchtbar ist.

Das Schiefe der ganzen Betrachtung — besonders gegenüber Rousseau — tritt dann wieder darin zu Tage, daß der Gedanke, in der neuen Erziehung könne auch ein neues *Prinzip* der Gemeinschaftsordnung liegen, gar nicht auftaucht. Vielmehr wird der historisch zufällige bzw. willkürliche Wohlfahrtsbegriff des absolutistisch-merkantilistischen Staates einfach hingenommen. Im Grunde wird also das Ordnungsprinzip der polizeilichen Reglementierung bejaht, nur gemeint, die besser erzogenen Bürger würden seine Durchführung erleichtern. Dabei tritt vielleicht nirgendwo so kraß wie bei Basedow der rationalistische Grundirrtum zu Tage, daß von einem in rationaler Einsicht einigen Gremium aus nach rational begründeten Anweisungen und Methoden ein großer Gesellschaftskörper beeinflußt und „erzogen“ werden könne. Höchstens die leitenden Männer des Pariser Wohlfahrtsausschusses (allen voran Robespierre) können in dieser Hinsicht mit Basedow einigermaßen konkurrieren.

IV.

Da haben denn doch die Möser und Herder bedeutend tiefer angesetzt. Auch *Lessing*, der allerdings wieder von ganz anderen Voraussetzungen herkommt, geht mit viel größerem Ernst zu Werke. Seine Gedanken über die Erziehung des Menschengeschlechts (die übrigens nicht nur in der gleichnamigen Schrift entwickelt sind) gehen in erster Linie auf die religiösen Vorstellungen. Aber er bezieht doch sehr ausdrücklich auch die sittliche Erziehung ein. Und es ist erstaunlich, wie klar dieser sublimen Individualist von der einsamen Höhe seiner scharfkantigen Geistigkeit her die Frage der sittlichen Erziehung als eine Sache der Gemeinschaftserziehung sieht und wie bedeutsame Folgerungen er daraus zieht.

Die ganze Konzeption einer Erziehung des Menschengeschlechts nach dem Plane göttlicher Führung ist ja Lehre von der Gemeinschaftserziehung. *Lessing* vertritt die Meinung, daß der Mensch auf der ersten und niedrigsten Stufe seiner Menschheit schlechterdings nicht in dem Maße Herr seiner Handlungen war, daß er moralischen Gesetzen hätte folgen können. Gott habe sie ihm gleichwohl gegeben, um ihm die Teilnahme an der moralischen Glückseligkeit zu ermöglichen, die sich ohne moralische Gesetze nicht denken läßt. Für *Lessing* als echten Rationalisten ist die moralische Glückseligkeit selbstverständlich damit gegeben, daß man das Gute um seiner selbst Willen tut. Darin liegt deshalb auch das letzte Ziel der menschlichen Gemeinschaftserziehung. Und *Lessing* nimmt diesen Gedanken bekanntlich so ernst, daß er die Vorstellung der Reinkarnation zu Hilfe ruft. Für unsern Zusammenhang aber ist etwas anderes bedeutsam. Der unerbittliche Denker leugnet zwar, daß Spekulationen über diese Dinge jemals Unheil gestiftet hätten und der bürgerlichen Gesellschaft nachteilig geworden seien. „Nicht den Spekulationen: dem Unsinn, der Tyrannei, diesen Spekulationen zu steuern; Menschen, die ihre

eigenen hatten, nicht ihre eigenen zu gönnen, ist dieser Vorwurf zu machen.“ Dagegen aber wird als „höchst wichtig“ mit großem Nachdruck hervorgehoben, daß das fähigere Individuum sich zu hüten habe, seine schwächeren Mitschüler merken zu lassen, was es wittere oder schon zu sehen beginne. „Bis sie dir nach sind, diese schwächeren Mitschüler, — kehre lieber noch einmal selbst in das Elementarbuch zurück, und untersuche, ob das, was du nur für Wendungen der Methode, für Lückenbüßer der Didaktik hältst, auch wohl nicht etwas mehreres ist.“

Es verdient noch einmal hervorgehoben zu werden, daß bei alldem nicht die Absicht vorwaltet, etwas zur Lösung der Frage der Gemeinschaftserziehung, der Einfügung des Individuums in die Gesamtheit, beizutragen. Und doch ist hier eine prinzipiell völlig klare Antwort auf diese Frage gegeben: Förderung der Vernunftserkenntnis, die zum autonomen sittlichen Bewußtsein führt (für das Einfügung in die Gemeinschaft selbstverständliche Pflicht ist) *unter Schonung der traditionellen Vorstellungen und Bindungen*, die nicht als historisch zufällig und willkürlich, sondern als pädagogisch fruchtbar und damit entwicklungsgeschichtlich notwendig begriffen werden.

Von diesen deutschen Schriftstellern ist Möser der einzige, bei dem die Problemstellung politisch bezogen erscheint. Auch bei ihm handelt es sich nur um rechtspolitische Fragen. Die eigentliche Staats- und Verfassungspolitik liegt auch ihm fern. Das findet seine völlig zwanglose Erklärung darin, daß sich im Deutschland des 18. Jahrhundert ein allgemeiner politischer Wille nicht bilden konnte. Dem stand nicht nur die Enge und Unentwickeltheit der wirtschaftlichen Verhältnisse, sondern vor allem auch die heute schier unfäßliche territoriale Zersplitterung Deutschlands entgegen. Der Geist hatte schlechterdings keine Möglichkeit, sich politisch zu manifestieren. Er konnte sich nur nach innen wenden und in dem so viel weiteren, aber auch unbestimmten Reich der individuellen Schöpfung produktiv werden.

Das war in Frankreich anders. Hier hatte ein starkes einheitliches Staatswesen Kolonisation und merkantilistische Wirtschaftspolitik zu mächtigem Aufschwung wie zu höchst fragwürdigen kriegerischen Unternehmungen benutzt, so daß die gesamte Bevölkerung das staatliche Schicksal als ihr eigenes erfuhr. Hier war es infolgedessen das Gegebene, daß sich das rationalistische Denken der politischen Fragestellung bemächtigte und besonders auch das Problem der Gemeinschaftserziehung unter politischem Aspekt betrachtete. Der Inaugurator dieser Betrachtungsweise ist *Jean Jaques Rousseau*, der aber als Franzose aus dem hier gesteckten Rahmen herausfällt.

Maß und Vermessenheit des Menschen

Von OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Tief im Wesen des Menschen ist die Aufgabe begründet, aus eigener Einsicht sein Maß zu finden und in freier Selbstbegrenzung dieses sein Maß einzuhalten. Diese Aufgabe macht die besondere Bestimmung des Menschen aus. Alle andern Wesen, soweit wir von ihnen wissen, brauchen diese Fähigkeit nicht, weil sie schon von Natur aus ihre Maße einhalten und gar nicht aus ihnen heraustreten können. Daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen, dafür ist — nach einem bekannten Sprichwort — schon von Natur aus gesorgt. Auch dem Tier ist das Maß als etwas Selbstverständliches gegeben, und selbst das Raubtier tötet nicht mehr, als es zu seinem Leben braucht; denn der Trieb ist bei ihm durch den Instinkt gebündelt. Nur der Mensch ist seines Maßes nicht von Hause aus sicher. Das ist die Folge dessen, daß der Mensch sich von seinem Instinkt gelöst und der eignen Einsicht überantwortet hat, die immer etwas Fragwürdiges behält. Nur der Mensch hat die Möglichkeit, sich in Maßlosigkeit zu verlieren und sich in frevelhafter Vermessenheit über seine natürlichen Grenzen erheben zu wollen. Er neigt von Natur aus zur Ungenügsamkeit und unterscheidet sich dadurch sehr zu seinen Ungunsten vom Tier. Schon die Griechen kannten diese Gefahr und sprachen von einer Hybris. Ihre Sagen schildern immer wieder das Schicksal des in blinder Vermessenheit sich selber vernichtenden Menschen. So war es, um nur ein Beispiel anzuführen, das Schicksal des Ikaros, der sich fliegend über die Erde erheben wollte und der abstürzte, als er der Sonne zu nahe kam.

Daraus entspringt für den Menschen die Aufgabe, dieses Maß, das ihm von Natur aus fehlt, aus eigener Kraft zu verwirklichen, mäßigend das Ungestüm des sich selber verzehrenden Dranges einzudämmen und die Mitte zu finden, in der er allein sein wahres Wesen verwirklichen kann. Diese Aufgabe ist es, in der sich allein seine Menschlichkeit vollendet.

Blicken wir in die Geschichte, so wechseln dort Zeiten, die sich des Maßes bewußt waren und vom Bewußtsein dieses Maßes her ihr Leben gestalteten, mit andern Zeiten, die das Maß verachteten und zur Maßlosigkeit neigten. Die ersteren nennt man die klassischen Zeitalter. Dahin gehört etwa das klassische Griechentum, das hohe Mittelalter, die italienische Renaissance, die französische Kunst des frühen 17. Jahrhunderts und die Welt der großen deutschen Dichtung um 1800. Für die letzteren fehlt der gemeinsame Name, und die Bezeichnung schwankt je nach dem eignen Verhältnis des Betrachtenden zur Frage des Maßes. Die Geschichte der Menschheit ist ein ewiger Kampf des Maßes mit der Maßlosigkeit. Die Geschichte dieser Kämpfe kann hier nicht verfolgt werden. Aber eines scheint sicher, soweit uns überhaupt über unsre eigne Gegenwart ein

sicheres Urteil erlaubt ist: daß das Prinzip des Maßes noch niemals so verkannt und die Maßlosigkeit noch nie zu einer so unbeschränkten Herrschaft gekommen ist wie in unsrer Gegenwart. Dieser Zustand ist das Ergebnis dessen, was ich zusammenfassend die moderne irrationale Bewegung nennen möchte, und des dadurch bedingten Einflußverlustes der Vernunft im Menschenleben ¹⁾. Ich kann hier auf die Entwicklung nicht eingehen, die von den prometheischen Anfängen des jungen Goethe über die Schwärmereien der Romantik und die verführerischen Ideale Nietzsches bis zur Alltagswirklichkeit der Gegenwart geführt haben. Ich muß mich darauf beschränken, einige allgemeine Züge herauszuheben.

An einer wahrhaft erregenden Stelle heißt es bei Nietzsche in „Jenseits von Gut und Böse“: „Das Maß ist uns fremd geworden, gestehn wir es uns; unser Kitzel ist gerade der Kitzel des Unendlichen, Ungemessenen. Gleich dem Reiter auf vorwärts schnaubendem Rosse lassen wir vor dem Unendlichen die Zügel fallen, wir modernen Menschen, wir Halbbarbaren — und sind erst dort in unsrer Seligkeit, wo wir am meisten — in Gefahr sind“ ²⁾. Diese Stelle ist besonders geeignet, das für unsre Zeit so charakteristische Prinzip der Maßlosigkeit und damit, wie wir vorwegnehmend sagen können, den Verrat des modernen Menschen an seiner Menschlichkeit ans Licht zu stellen; denn hier sind die wichtigsten der dabei gebräuchlichen Schlagworte in kürzester Formel zusammengedrängt: Es ist die Verachtung des Maßes und die Verkennung der Grenze, es ist demgegenüber der „Kitzel des Unendlichen, Ungemessenen“, der die Menschen bis zur unausweichlichen Selbstzerstörung mit sich fortreißt, es ist weiterhin die kritiklose Verherrlichung der Gefahr. Mit unverhohlenem Stolz bezeichnet Nietzsche diese modernen Menschen — und damit zugleich sich selbst — als „Halbbarbaren“.

Die Unendlichkeit des Strebens erscheint hier also als die eigentliche Wesensbestimmung des Menschen; die Anerkennung der Grenze und das Einhalten eines Maßes wird demgegenüber verächtlich dargestellt als eine des kraftvollen Menschen unwürdige Angelegenheit kleinlicher Geister, nur aus dem Unvermögen derer entstanden, denen es an der Kraft des echten Unendlichkeitsstrebens gebricht. Das Streben nach Sicherheit aber und nach friedlichem Aufbau der Ordnungen wird demgegenüber als Ausdruck der Schwäche verächtlich gemacht; alles Große, so sagt man, offenbare sich nur in der Gefahr, und nur der Krieg sei es, der die letzte Größe im Menschen hervorbringt.

Diese Lehre wäre nicht so gefährlich, wenn sie nur aus der Unersättlichkeit des sinnlichen Genußstrebens entspringen würde; denn dieses würde immer nur mit mühsam verborgenem schlechtem Gewissen verteidigt werden, hiergegen würde man verhältnismäßig leicht die tiefere sittliche Einsicht aufrufen können. Hier aber tritt die verhängnisvolle Irrlehre mit dem

¹⁾ Vgl. meine Darstellung: Die Vernunft und die Mächte des Irrationalen, in: Wesen und Wirklichkeit des Menschen, Festschrift für Helmuth Pleßner, Göttingen 1957, S. 88 ff.

²⁾ F. Nietzsche. Jenseits von Gut und Böse. Siebentes Hauptstück, Aph. 224.

besten Gewissen der Welt, ja mit dem stolzen Bewußtsein eines höheren sittlichen Wertes auf. Und darum wirkt sie so verwirrend, darum geht eine so verhängnisvoll suggestive Gewalt von ihr aus. Der Mensch berauscht sich an dem, was ihm hier als seine letzte Größe dargestellt wird, und der Absturz ins Untermenschliche vollzieht sich meist unbemerkt und verborgen unter dem stolzen Bewußtsein eines (angeblichen) sittlichen Aufschwungs.

Darum ist das angeführte Nietzschewort so bezeichnend; denn in ihm ist nur in zugespitzter Form ausgesprochen, was über Nietzsche hinaus den modernen Menschen in einer entscheidenden Hinsicht kennzeichnet: Das rechte Verhältnis zum Maß ist ihm verloren gegangen, und an seine Stelle ist unter dem trügerischen Deckmantel des Unendlichkeitsstrebens eine alles zerstörende Maßlosigkeit getreten. Sie durchzieht unser Leben vom privatesten Bereich bis zu den öffentlichen Angelegenheiten der Politik. Unter dem Einfluß der Maßlosigkeit droht der Mensch sich — im allerwörtlichsten Sinn — selbst zu vernichten.

Wir brauchen uns nicht damit aufzuhalten, den Geist dieser Maßlosigkeit in unsrer Gegenwart im einzelnen sichtbar zu machen. Die Maßlosigkeit schon unsrer äußeren Lebensansprüche ist oft genug, wenn auch vergeblich, angeprangert worden. Ob es nun der Fernsehapparat ist, das eigne Auto oder die Ferienreise nach Mallorca: in allem strebt der Mensch über seine vernünftigen Grenzen hinaus. Dabei wendet sich die Kritik nicht gegen die Bedürfnisse als solche, deren Erfüllung gewiß das menschliche Leben in einer schönen Weise zu bereichern vermag, sondern dagegen, daß diese Bedürfnisse den Menschen versklaven und daß er in der Ruhelosigkeit der immer erneuten Anstrengung gar nicht mehr dazu kommt, das Gewonnene auch zu genießen. Kaum ist das eine Ziel erreicht, so treibt das neue Bedürfnis des Menschen zu neuer Anstrengung weiter. Darum ist es auch hier die Frage des rechten Maßes; denn das übersteigerte Verlangen nach Lebensgenuß untergräbt notwendig die Voraussetzungen des Lebensgenusses selbst und hebt sich also selber auf. Maßlosigkeit heißt hier Ruhelosigkeit und ewige Hast.

Ähnlich ist das Verhältnis in der modernen technischen Welt. Eine Erfindung jagt die andre, ein Rekord sucht den bisherigen zu überbieten, und die Entwicklung des technischen Fortschritts droht sich in immer schnellerem Tempo zu überstürzen. Der Hang zum Quantitativen, zum rein zahlenmäßigen Maßstab für die Entwicklung beherrscht alles. Wiederum wäre es sinnlos, sich gegen eine unvermeidliche Entwicklung zu sträuben und in die Rousseausche Idylle entfliehen zu wollen. Das Problem ist vielmehr, daß der Mensch in seinem Innern sich von dieser äußeren Entwicklung nicht überrennen läßt, daß er auch im wachsenden Betrieb seine innere Ruhe zu wahren versteht. Das ist die Aufgabe, die jedem einzelnen in unsrer industriellen Welt gestellt ist (und sie gilt für den Wissenschaftler nicht anders als für den Mann der Wirtschaft). Aber auch dies ist wiederum eine Frage des rechten Maßes.

Ich verdeutliche diese Unrast unsrer Zeit an einem einfachen Beispiel,

das den meisten heute wohl aus eigener Anschauung bekannt ist: am Auto. Das Streben nach einem eignen Wagen gehört zu den tief sitzenden Bedürfnissen unsrer Zeit, auch wo dieses wirtschaftlich nicht einmal sinnvoll ist. Und die Ausweitung des Lebens, die dadurch ermöglicht wird, ist auch gar nicht zu bezweifeln. Aber nur die wenigsten vermögen damit richtig umzugehen. Im Auto steckt die Tendenz, weiterzufahren und möglichst schnell weiterzufahren. Eine schöne Landschaft bemerkt man wohl eben, aber mit flüchtigem Blick fährt man vorüber. Ein freundliches Städtchen lohnt zum Verweilen, vielleicht sollte man es einmal genauer besehen, aber ein andermal, denn diesmal fehlt es an Zeit, und ein andermal ist es genau so. Wer nimmt sich schon die Zeit, beim Schönen zu verweilen? Im Auto steckt geradezu ein Sog zum Weiterfahren, und in diesem Sinn könnte man fast von einer Dämonie des Autos sprechen, der der Fahrer unterliegt. Aber das ist nicht notwendig so, man kann sich auch dagegen wehren und man kann auch vernünftig mit so einem Wagen umgehen; man kann sich auch Zeit lassen und verweilen, wo es sich zu verweilen lohnt. Aber das geschieht nicht von selbst, sondern das verlangt vom Menschen erst eine erhebliche Anstrengung, nämlich die Leistung seiner maßhaltenden Vernunft, die sich erst im Gegenzug gegen eine natürliche Versuchung betätigt.

Dieses einfache Beispiel sollte zugleich allgemein das Verhältnis des Menschen zur Technik verdeutlichen. Der Mensch braucht sich von ihr nicht beherrschen zu lassen, er kann ihr gegenüber auch seine innere Überlegenheit bewahren, aber das erfordert die volle Anspannung seiner maßhaltenden Vernunft, und diese wird immer größer und immer schwerer, je weiter die technischen Möglichkeiten wachsen. Fehlt diese maßhaltende Kraft, so wird der Mensch zum Opfer des technischen Fortschritts, und es kommt zu jenem gefährlichen Mißverhältnis, das der Physiker Born kürzlich dahin ausgesprochen hat: „Die Raumfahrt ist ein Triumph des Verstandes, aber ein tragisches Versagen der Vernunft“³⁾. Das bedeutet: wir bewundern die intellektuelle Leistung, die sich darin realisiert, aber wir bedauern die verhängnisvolle Richtung, die die Menschen noch mehr im grenzenlosen Streben der Unruhe und dem Unglück ausliefert. Daß auch die Atomphysik vielfach dieselben Probleme aufgibt, braucht kaum besonders erwähnt zu werden.

Auf die ins Gespenstische gesteigerte Maßlosigkeit im politischen Leben will ich nicht näher eingehen, weil wir als Opfer menschlicher Vermessenheit die bittersten Erfahrungen gemacht haben und weiterhin um unser Schicksal zittern, aber der Hinweis darf an dieser Stelle nicht fehlen, um zu erkennen, wie tief die Frage nach dem Wesen des Maßes in die letzten Voraussetzungen unsres Lebens hinabreicht.

Wenn so von der Maßlosigkeit und der Vermessenheit des heutigen Menschen die Rede ist, so darf das nicht so verstanden werden, als ob dieser Mensch nicht zu messen (oder zu rechnen) verstünde. Im vollen Gegenteil: noch niemals ist die Welt — vom Atom bis zum Gestirn — so

³⁾ Max Born im Interview, *Der Spiegel* vom 22. 10. 1958.

ausgemessen gewesen wie heute. Die physikalischen und chemischen Nachschlagewerke vermitteln uns ein ungeheures Zahlenmaterial, und die Möglichkeiten der Meßtechnik sind zum Größten und zum Kleinsten hin aufs äußerste verfeinert. Aber indem wir alles Beliebige zu messen, d. h. auf seine quantitativen Bestimmungen zurückzuführen gelernt haben, bleibt die Frage nach der rechten Weise des Messens, d. h. nach dem dabei zugrunde zu legenden Maß, ungeklärt. Wir müssen daher nach dem Wesen des Messens allgemein fragen.

In früheren Zeiten waren die Maße — wir denken zunächst an Längenmaße — durch den menschlichen Körper in einer „natürlichen“ Weise gegeben. Man rechnete mit einem Fuß oder einer Elle, einem Schritt oder einer Meile als der Einheit von tausend Schritten. Die ursprüngliche Form des Messens war dabei nichts anderes als ein angewandtes Zählen: Indem man die Schritte beim Gehen abzählte, gewann man ein Maß für die entsprechende Länge. Die einfachsten Längenbestimmungen sind darum, der Natur dieses Maßvorgangs angemessen, ganzzahlige Größen: zwei, drei, vier Schritt usw. Sie bilden so ein diskontinuierliches Gitter von Maßbestimmungen, das über die stetig ausgedehnte Natur gelegt wird. Diese Messungen waren selbstverständlich ziemlich ungenau, und der Wille zur genaueren Messung führte zur Einführung von Brüchen, und insbesondere das ausgebildete Dezimalsystem erlaubt es, beliebige Längen in bequemer Weise anzugeben. An die Stelle der ganzzahligen Werte trat dabei das im grundsätzlich unendlichen Dezimalbruch darstellbare Zahlenkontinuum, in dem ein ganzzahliger Wert (wenn er nicht als bloße Abkürzung gemeint ist) als unwahrscheinlicher Zufall erscheint. Im Kontinuum dieser Maßbestimmungen ist grundsätzlich kein Wert vor dem andern ausgezeichnet.

Man hat zwar versucht, darüber hinaus ganzzahlige oder anderweitig ausgezeichnete Maßverhältnisse festzustellen. Dahin gehören etwa die Bedeutung des „goldenen Schnitts“ in der Geometrie oder die ausgedehnten Zahlenspekulationen der Pythagoräer. Aber mit fortschreitender Entwicklung wurden solche Gesichtspunkte als unwissenschaftlich abgelehnt und von der Wissenschaft in die Ästhetik abgedrängt. In der Grundrißgestaltung der bildenden Kunst etwa, in den Kirchenbauten des Mittelalters und der Renaissance, haben solche einfachen ganzzahligen Verhältnisse ihre große Bedeutung behalten, alles geht hier im Vielfachen einer Grundeinheit auf, und insbesondere in der als „Maßwerk“ bezeichneten gotischen Fenstergliederung ist dieser Maßgedanke schon sprachlich zum Ausdruck gekommen. In der Wissenschaft dagegen und in der darauf begründeten Technik wurden solche Gedankengänge als unwissenschaftliche Spekulationen ausgeschieden. Damit verschwand auch ihr Einfluß in der durch die Technik bestimmten modernen Lebensgestaltung.

Wenn man dagegen vom natürlichen Sprachgebrauch ausgeht, um von ihm aus einen Hinweis auf die ursprüngliche Bedeutung des Maßes zu gewinnen, so fällt es auf, daß „Maß“ ohne näheren Zusatz meist nicht ein Längen- sondern ein Hohlmaß bezeichnet, nämlich den Meßkrug, in dem eine bestimmte Flüssigkeitsmenge ausgeschenkt wird. So trinkt man ein

Maß Bier oder einen Schoppen Wein. So leert der wackere Zecher manches Maß ⁴⁾. Mir scheint nun, daß es einen guten Sinn hat, wenn man bei Maß zunächst an ein Hohlmaß denkt; denn dieses besitzt einige charakteristische Eigenschaften, die vom Längen- oder Flächenmaß oder vom Gewicht nicht in der gleichen Weise gelten, die aber bei der Übertragung des Maßgedankens auf das menschliche Leben von entscheidender Bedeutung sind. Das Hohlmaß hat nämlich die ausgezeichnete Eigenschaft, daß sich mit ihm nicht beliebige Mengen in gleicher Weise messen lassen, sondern daß hier (so lange man nicht zu modernen Methoden der Meßtechnik übergeht) die ganzzahligen Vielfachen ausgezeichnet bleiben.

Das gefüllte Maß ist eine genau bestimmte Einheit. Was mehr ist, das läßt sich durch keinen Dezimalbruch bestimmen, sondern das fließt eben über; und was weniger ist, das ist auch als solches deutlich erkennbar und bringt, wie man sagt, den echten Biertrinker in begreiflichen Zorn. Dazwischen gibt es eben genau abgemessen bei Flüssigkeiten das „gestrichene Maß“ oder bei Körnerfrüchten das „gerüttelte und geschüttelte“ Maß, wenn beim Einfüllen keine Hohlräume zurückbleiben. Das Flüssigkeitsmaß hat also die ausgezeichnete Eigenschaft, in einem prägnanten Sinn das rechte Maß zu sein, von dem sich ein Zu-viel und ein Zu-wenig deutlich abheben.

Von hier aus kann der Begriff des Maßes dann auch auf das menschliche Leben übertragen werden. So spricht der biblische Sprachgebrauch davon, daß das Maß der Sünden eines Menschen voll ist oder zum Überlaufen gebracht wird. Aber auch wenn man in positiver Bewertung von des Lebens „Überfluß“ spricht, liegt die Vorstellung eines Hohlmaßes zugrunde. Nur hier ist die Vorstellung des Maßes in unmittelbar anschaulicher Weise gegeben ⁵⁾.

Bei der Betrachtung des Maßgedankens innerhalb des menschlichen Lebens beginnen wir zweckmäßig mit der Analyse des sprachlichen Verständnisses und hier wiederum am besten vom Gegenteil her, d. h. mit den Erscheinungen, in denen das rechte Maß verfehlt wird. Im Verständnishorizont der deutschen Sprache gibt es drei Bezeichnungen für Formen, vom rechten Maß abzuweichen, und aus diesen werden wir dann jeweils auch wieder Genaueres über das Wesen des Maßes entnehmen können. Das sind die Unmäßigkeit, die Maßlosigkeit und die Vermessenheit. Den beiden ersteren entsprechen als positive Möglichkeiten in einem gewissen Grade die Mäßigkeit und die Mäßigung, während es zu der Vermessenheit keinen entsprechenden sprachlichen Gegenbegriff gibt. Wir sprechen am besten von einer angemessenen Einschätzung der eignen Kräfte oder Möglichkeiten und nehmen dazu den Begriff der Bescheiden-

⁴⁾ Die Belege für das folgende sind Trübners Deutschem Wörterbuch, Berlin 1939 ff. entnommen.

⁵⁾ G. Hauptner hat tief sinnig zwischen einem abzulehnenden Übermaß und einem positiv zu wertenden Überfluß unterschieden (Die Sammlung, 7. Jahrg. 1952), wobei der Unterschied als der zwischen dem als bloß quantitative Steigerung zu fassenden Übermaß und dem quantitativ nie zu fassenden Überfluß im Sinn des Einklangs mit dem vollen Leben gesehen wird.

heit im vollen ursprünglichen Sinn dieses Worts auf; denn während dies Wort heute meist zu einer verkleinernden, sich selbst zu gering ansetzenden Einschätzung herabgesunken ist, meinte es zunächst — im Zusammenhang mit den andern Wendungen wie Bescheid wissen und Bescheid geben — im genauen Sinn das rechte Wissen um das eigne Maß.

Wir beginnen mit dem ersten der drei genannten Begriffe. Zum Verständnis der Unmäßigkeit und seines Gegenteils, der Mäßigkeit gehen wir am besten vom einfachen Adjektiv „mäßig“ aus. Während dieses ursprünglich so viel wie „gemäß“ und „angemessen“ bedeutete, ist es im neueren Sprachgebrauch ebenfalls abgesunken. Eine mäßige Steigung ist heute eine geringe Steigung, eine mäßige Leistung eines Schülers ist eine schlechte Leistung usw. So ist auch beim Menschen ein mäßiger Raucher und ein mäßiger Trinker jemand, der nur wenig raucht oder nur wenig trinkt. Mäßigkeit bezieht sich stets auf den Genuß von Speise und Trank oder allgemein auf den durch die Sinne vermittelten Genuß. Sie bezeichnet die Zurückhaltung in diesen Genüssen und führt hinüber zur vollen Enthaltensamkeit bei dem, der sich diese Genüsse überhaupt versagt. Unmäßigkeit bedeutet demgegenüber die Hemmungslosigkeit, in der sich der Mensch diesen Genüssen hingibt. Dabei ist eines noch bezeichnend: Die Unmäßigkeit bezieht sich im allgemeinen mehr auf die Menge als auf die Güte des Genossenen. Unmäßigkeit im Genuß ist gleichbedeutend mit Völlerei und Prasserei und geht überall mehr auf das Grobsinnliche als auf die verfeinerten Genüsse. So zeigt sich allgemein in der Unmäßigkeit die unkontrollierte Abhängigkeit des Menschen vom Luststreben seiner Triebnatur. Sie beruht auf dem Übergewicht des Triebhaften gegenüber dem eigentlichen Willenszentrum. Sie hat in allem dabei den Charakter eines hilflosen Getriebenwerdens.

Die Maßlosigkeit und die Mäßigung, die wir als zweite hinzunehmen, führen schon in eine etwas andre Richtung. Sie entsprechen zwar im strengen sprachlichen Sinn einander nicht ganz, aber im ungefähren kann man sie doch als ein solches Gegensatzpaar behandeln. Im Unterschied zur Mäßigkeit kommt Mäßigung nicht vom Adjektiv mäßig, sondern vom Verbum mäßigen und sich mäßigen her. Darin kommt von vorn herein ein sehr viel näherer Bezug zum Kern des Menschen zum Ausdruck; denn sich-mäßigen ist immer ein Verhalten des Menschen zu sich selbst — und nicht, wie bei der Mäßigkeit, zu irgend einer triebhaften Lust, die ihn zwar ergreift, mit der er sich aber nicht zu identifizieren braucht. Wir bestimmen diesen inneren Bereich am besten als den der Affekte. Der Mensch mäßigt sich in seinen Affekten. Er mäßigt sich beispielsweise in seinem Zorn. Er mäßigt sich aber auch in seinen Forderungen, indem er diese auf ein vernünftiges Maß beschränkt (und die Beziehung zwischen Mäßigung und Vernunft ist auch weiterhin als wichtig festzuhalten). Man spricht in diesem Sinn von einer weisen Mäßigung (etwa in den Friedensbedingungen gegenüber einem unterlegenen Staat, nach den durch den Krieg maßlos aufgepeitschten Leidenschaften).

Die Abirrung von dieser Mäßigung ist dann die Maßlosigkeit. Maßlos

ist der Mensch beispielsweise in seinen Ansprüchen, in seinen Forderungen, maßlos ist er etwa in seinem Ehrgeiz oder in seinem Rachdurst, maßlos ist er allgemein in seinem Streben. Die Maßlosigkeit bedeutet die Hemmungslosigkeit im Affekt. Maßlos ist der Mensch allgemein, wenn der Expansionsdrang seines leidenschaftlichen Wollens, wie bei Nietzsches eingangs angeführten „Reiter auf vorwärts schnaubendem Rosse“, nicht von einer kontrollierenden Instanz im Zaum gehalten wird. Und gemäßigt — was etwas anderes ist als mäßig — ist dann eine Forderung, wenn dieser Drang nicht etwa verleugnet, aber doch von einer überlegenen Instanz kontrolliert wird. In der Mäßigung liegt also immer der Akt einer ausdrücklichen Disziplinierung, insofern eine ursprünglich über das Ziel hinausschießende Tendenz gewissermaßen zurückgeholt und nachträglich eingeschränkt wird. Aber darin, daß der Mensch nicht etwa seinen Zorn mäßigt, sondern sich in seinem Zorn mäßigt, wirkt sich die sehr viel engere Beziehung zum inneren Selbst des Menschen aus. Dieser Affekt ist nichts Peripheres, von dem sich der Mensch auch innerlich distanzieren könnte, sondern ist das Selbst des Menschen selber, das sich darin manifestiert. Darum ist die Mäßigung in diesem Affekt auch nicht die Einschränkung eines bestimmten seelischen Bereichs zugunsten eines andern, sondern die Bändigung (und Formung) des Menschen in seinem Kern.

Wieder anders liegen die Dinge bei der Vermessenheit, die noch eine Schicht tiefer in das Wesen des Menschen hinabführt, wenn auch der Übergang zur Maßlosigkeit fließend ist und sich keine scharfe Grenze feststellen läßt. Die Vorsilbe „ver“ hat sprachlich einen verschiedenen Sinn, der sich in verschiedenen Bedeutungen des Wortes vermessen ausdrückt. Wir können hier absehen von der Bedeutung von etwas vermessen als etwas im ganzen ausmessen, so wie man ein Gelände vermißt, und beschränken uns auf die Wendung „sich vermessen“, was so viel wie ein falsches Messen bedeutet. So kann man sich bei einer Messung, etwa einer Längenmessung, vermessen, wenn man ein falsches Resultat erzielt. Insbesondere aber bedeutet „sich vermessen“ in der Anwendung auf das Subjekt selber ein falsches Einschätzen der eignen Kräfte und Möglichkeiten, und vermessen ist in diesem Sinn der Mensch, der in Bezug auf sich selber das rechte Maß verfehlt hat. So gibt es vermessene Hoffnungen, vermessene Wünsche usw. Oder der Mensch vermißt sich im Trotz, im Übermut, im Hochmut usw. Er vermißt sich einer Tat, wenn er mit ihr sich etwas ihm nicht Zukommendes anmaßt (und auch im Wort „anmaßen“ ist ja derselbe Bestandteil Maß enthalten). Der Mensch ist allgemein vermessen, wenn er sich in seiner Verblendung an das Unmögliche heranwagt.

Vermessenheit ist mehr als die bloße Maßlosigkeit des Strebens; denn der Mensch verschätzt sich darin nicht einfach im Maß dessen, was er für sich beansprucht, sondern er verfehlt die Dimension des ihm angemessenen Verhaltens überhaupt. So ist es nicht das zu große Maß des Übermuts, sondern der Übermut selber ist vermessen. Der Mensch überschreitet darin die ihm als Menschen gesetzten Grenzen. Die Vermessenheit ist Anmaßung eines göttlichen Rechts. Mochte darum die Maßlosigkeit als menschliche Schwäche bedauert werden, so ist Vermessenheit Frevel im strengen Sinn

des Worts, sie ist gleichbedeutend mit jener griechischen Hybris, die in ihrer Blindheit zugleich die Vergeltung heraufbeschwört. Vielleicht kann man hier zur Verdeutlichung an das plattdeutsche Märchen „Von dem Fischer un syner Fru“ in der Grimmschen Sammlung erinnern: Daß diese Frau ein Haus und einen Palast haben wollte, daß sie König und Kaiser und schließlich sogar Papst werden wollte, das alles mochte bei ihrer Unvernunft als Maßlosigkeit noch hingehen, das konnte darum zur Not noch alles erfüllt werden; aber daß sie dann sein wollte wie Gott, das bezeichnet den Umschlag von der Maßlosigkeit zur Vermessenheit und das beschwor darum auch das verdiente Strafgericht herauf.

Ich versuche, das Wesen der Vermessenheit an einigen Belegen eines Dichters deutlicher hervortreten zu lassen, der dieses Wort — und nicht durch Zufall, sondern aus seinem inneren Wesen heraus — besonders gern gebraucht, an Schiller. Da ist die Vermessenheit zunächst einfach ein Überschreiten der durch Takt und Anstand gesetzten Grenzen. So heißt es etwa im „Don Karlos“: „Ich will mich nicht / vermessen, Prinz, in das ehrwürdige / Geheimnis Ihres Kammers einzudringen“ (I, 1)⁶⁾ oder „Wer sollte wohl ... so vermessen ... sein, den Karlos zu belauschen“ (II, 8). Darüber hinausgehend aber wird die Vermessenheit sodann zur Anmaßung eines dem Betreffenden nicht zustehenden Rechts. So etwa in der „Maria Stuart“: „Wenn der Squire sich dieser Tat / vermessen hat auf eigene Gefahr ... so muß er vor den Richterstuhl der Peers / gefodert werden“ (V, 14). Oder in „Macbeth“: „Und soll ich's nicht (d. h. zürnen), da ihr vermessen / und schamlos eurer Pflicht vergessen / und eigenmächtig, ungefragt / mit Macbeth solches Spiel gewagt“ (IV, 2). Wichtig aber ist, daß überall hier diese Verfehlung nicht aus der kühlen Überlegung des Verstandes hervorgeht, also nicht auf einem falschen Urteil über die richtigen Grenzen beruht, sondern daß die Kräfte des Verstandes im Menschen außer Funktion gesetzt sind, weil etwas andres, nämlich die irrationalen Mächte ihm den klaren Blick vernebeln. So ist noch an einer andern Stelle im „Don Karlos“ von „der Vermessenheit, dem stolzen Taumel des Infanten“ (III, 4) die Rede: Es ist das Berauschende dieses Zustands, daß sich der Mensch in der Begeisterung über seine natürlichen Grenzen hinausgehoben fühlt und im „stolzen Taumel“ die Sicherheit seines natürlichen Verhaltens verloren hat.

Darin liegt zugleich die Stelle, wo dieser Begriff von einer tadelnden in eine anerkennende und bewundernde Bewertung umschlagen kann. „Ein Gedanke, groß und vermessen wie meine Leidenschaft, drängt sich vor meine Seele“, heißt es einmal in „Kabale und Liebe“ (III, 4). Nicht nur Leidenschaften, wie beispielsweise auch die Hoffnungen (Kabale und Liebe, II, 3), sondern auch Gedanken können in ihrer Vermessenheit groß, d. h. übermenschlich sein. Und von da führt der Weg zum stolzen Jugendtraum Don Karlos', „der sich vermaß in süßer Trunkenheit, / der Schöpfer

⁶⁾ Ich zitiere, um von den Ausgaben unabhängig zu sein, mit bloßer Akt- und Szenenangabe. Ich verweise allgemein auf die weiteren Belege in Trübners Deutschem Wörterbuch, dem auch die Mehrzahl der Schillerzitate entnommen sind.

eines neuen goldnen Alters / in Spanien zu werden“ (I, 2). Der Idealismus der Jugend ist berauschte Vermessenheit, und die Klugheit des Alters erscheint demgegenüber als verächtliche Kleinheit. „Schämt euch, ihr Nüchternen! Schämt euch, ihr Weisen!“ heißt es zur selben Zeit auch im „Werther“ ⁷⁾. Und auch an den Schluß der „Räuber“ wäre hier zu erinnern: „Ich maßte mich an, o Vorsicht, die Scharten deines Schwertes auszuwetzen und deine Parteilichkeiten gut zu machen“ (V, 2); denn auch hier ist ein über Menschenmaß hinausgehendes ideales Streben zusammengebrochen.

Damit ist deutlich geworden, warum dieser Begriff bei Schiller, und grade beim jungen Schiller des Sturm und Drang, so bedeutsam werden konnte: Selbst wo die Vermessenheit verurteilt wird und der Mensch an der Vermessenheit seines Strebens zusammenbricht, liegt doch eine Größe in ihr. Es ist das stolze Bewußtsein des mutig entschiedenen Menschen, der sich etwas Großes zutraut und der selbst dann groß bleibt, wenn er über seine Möglichkeiten hinausgreift und daran scheitert. Vermessen ist der Mensch in dem Zustand, in dem er, von der Begeisterung erfüllt, die kleinlichen Sorgen hinter sich läßt und sich zu seiner letzten Größe aufschwingt. Der Prometheus der griechischen Sage, der den Göttern das Feuer geraubt, um es den Menschen zu bringen, wird darum im selben geistesgeschichtlichen Zusammenhang auch bei Goethe zum Symbol des vermessen zum Größten strebenden Menschen. Gegenüber der Mahnung der Bescheidenheit in „Adler und Taube“: „O Freund, das wahre Glück / ist die Genügsamkeit, und die Genügsamkeit / hat überall genug“, kommt verächtlich die Antwort: „O Weisheit! Du redst wie eine Taube“ (I, 320). Die Weisheit der bescheidenen Taube erscheint als Zeichen mangelnder Größe. Sie ist eine Tugend der gemeinen Masse. Der Edle aber muß sich darüber erheben. Damit ist dann der Ton angeschlagen, der als bleibendes Moment der irrationalen Bewegung weiterführt, bis er hundert Jahre später von Nietzsche aufgenommen wird und von da so verhängnisvoll ins Leben unsrer Gegenwart hineinwirkt.

Wenn wir jetzt von den Entartungsformen zu den positiven Bestimmungen übergehen und gegenüber den Verlockungen der Maßlosigkeit festen Stand zu gewinnen versuchen, so müßte eine weiter ausholende Betrachtung im Verlauf der Menschheitsgeschichte Ausschau halten; sie müßte vor allem die „klassischen“ Epochen betrachten, in denen das Prinzip des Maßes zu seiner reinsten Gestalt gelangt war, und müßte hier die Begriffe zu analysieren versuchen, in denen dort die Vollendung des menschlichen Lebens gesehen wird. Sicher dürften die alten Griechen in diesem Zusammenhang nicht fehlen. Vor allem wäre hier auf Aristoteles mit seinem Verständnis der Tugend als einer schwer zu erreichenden Mitte zwischen einem falschen Zu-viel und einem falschen Zu-wenig hinzuweisen. Man müßte in diesem Zusammenhang auch den Platonischen Begriff der sophrosyne genauer betrachten, jener Tugend des rechten Verhältnisses, in der der Mensch seine Freiheit gegenüber dem Andrang der Affekte be-

⁷⁾ Goethe, Artemis-Ausgabe, 4. Bd., S. 246.

wahrt, ohne diese darum auf der andern Seite als etwas Schändliches zu unterdrücken. Es ist bezeichnend, daß dieser hohe Tugendbegriff im Deutschen mit Begriffen wie Mäßigkeit, Besonnenheit oder auch Beherrschung (N. Hartmann) nur unvollkommen wiedergegeben werden kann, weil dabei die ganze Größe, die ihm im Griechischen zukam, verfehlt wird. Tiefer noch würde der Platonische Begriff der Gerechtigkeit führen, der im Unterschied zum heutigen Gerechtigkeitsbegriff bei ihm nicht nur als die besondere richterliche Tugend verstanden wird, sondern allgemeiner als der harmonische Ausgleich zwischen den einzelnen Kräften im Menschen, also allgemein als das Ideal harmonischer Geschlossenheit⁶⁾. Als ein Beispiel aus einer ganz andern Zeit wäre auch die mittelalterliche Rittertugend der „mæze“ als die bestimmende Mitte eines aristokratischen Lebensgefühls heranzuziehen, und allgemeiner alle Zeiten, die das Wesen des Menschen von einer Mitte her zu bestimmen versuchen. Doch können wir hier auf alle diese Zusammenhänge nicht näher eingehen und müssen uns damit begnügen, an den vorhin unterschiedenen drei Formen der Abirrung von rechten Maß einige allgemeine Züge zum Verständnis des Maßes herauszuheben.

Am einfachsten liegen die Verhältnisse wiederum gegenüber der Unmäßigkeit. Ihre Gefahr ist, daß der Mensch in eine niedere Triebhaftigkeit absinkt und zum Sklaven seiner Sinne wird. Es kommt darauf an, daß der Mensch ihnen gegenüber seine innere Freiheit gewinnt. Auf der andern Seite aber darf dieses Ziel nicht in ebenso maßlosem Fanatismus durch die Abtötung der Sinne erstrebt werden, sondern in dem rechten Gleichgewicht, wo der Mensch vom Reichtum der sinnlichen Welt so viel in sich aufnimmt, wie nur irgend möglich ist, bis an die Grenze hin, daß er nicht überwältigt wird und in der unbefangenen Hingabe an diesen Reichtum zugleich seine innere Überlegenheit bewahrt.

Ähnlich liegen die Verhältnisse bei der Mäßigung in den Affekten. Auch hier wäre es falsch, die Affekte als etwas schlechthin Böses abzulehnen und unterdrücken zu wollen. Es gibt auch einen edlen, sogar einen heiligen Zorn, und selbst der Gott des Alten Testaments wußte gewaltig zu zürnen⁷⁾. So sind allgemein die Leidenschaften die starken Triebfedern, ohne die im menschlichen Leben nichts wahrhaft Großes geschieht. Nur wo sie unbeherrscht allein bestimmen, da reißen sie den Menschen in jene Vermessenheit fort, an deren Ende regelmäßig die eigne Vernichtung steht. Darum darf sich der Mensch von ihnen nicht überwältigen lassen, sondern muß auch ihnen gegenüber die innere Freiheit bewahren, indem er sie durch die überlegene Kraft der Vernunft zu bändigen weiß.

Darum ist, das richtige Verhältnis zwischen der Vernunft und den irrationalen Kräften des Lebens zu gewinnen, die höchste Aufgabe, die dem Menschen in seinem Leben gesetzt ist. Die Leidenschaft ohne Ver-

⁶⁾ Vgl. meine Darstellung in: *Wesen und Wandel der Tugenden*. Frankfurt a.M. 1958. S. 191 ff.

⁷⁾ Wegen des Verständnisses der Affekte bei Thomas von Aquino vgl. J. Pieper, *Zucht und Maß*, München 1939.

nunft reißt den Menschen in blinder Vermessenheit mit sich fort, und hier entsteht das Unheil der gegenwärtigen Situation, von der wir ausgegangen sind. Aber die Vernunft ohne Leidenschaft ist jene kleinliche und nüchterne Vernunft, die alles Große im Menschen vertrocknen läßt und gegen die sich darum zu Recht die irrationale Bewegung empört hat. Worauf es ankommt, ist grade das rechte, beide Seiten gegeneinander begrenzende Maß, und zwar nicht im Sinne einer schwächlichen Mittelmäßigkeit, die nur durch Verminderung beider Seiten ein möglichst spannungsloses Gleichgewicht herzustellen strebt, sondern so, daß alle irrationalen Kräfte im Menschen so weit als irgend möglich entwickelt werden, solange nur eine überlegene Vernunft sie dann noch zu bändigen vermag: Größte Leidenschaft mit größter Vernunft zu vereinigen, zwischen beiden das „kompossible Maximum“ zu finden, das ist die eigentliche Aufgabe des Menschen, und darum ist sein tiefstes Problem das des sich selber begrenzenden Maßes.

Hier aber erhebt sich ein Einwand. Wenn so die Frage nach dem Maß des Menschen gestellt wird, dann ergibt sich die Frage, welches denn dieses Maß sei und wie es zu bestimmen sei. Nur wenn wir dieses Maß kennen, so scheint es, ist es auch möglich, den Menschen danach zu messen. Dabei erheben sich sofort die Bedenken: gibt es überhaupt ein solches ein für alle Male feststehendes Maß für den Menschen. Das Fliegen beispielsweise, das für Ikaros eine Vermessenheit war, ist heute eine vertraute Möglichkeit geworden, und es wäre Verbohrtheit, sich aus welchen Gründen auch immer gegen einen solchen Fortschritt sträuben zu wollen. Darum gibt es kein Maß, das dem Menschen ein für alle Male gegeben wäre.

Aber so ist die Frage schon falsch gestellt. Der Mensch hat eben kein Maß, das ihm von Natur aus vorgegeben wäre, und damit kehrt die Frage zum Anfangspunkt unsrer Überlegungen zurück. Das eben macht das Wesen seiner Geschichtlichkeit aus, daß er kein ein für alle Male gültiges Maß hat, sondern sein Maß erst nach den besonderen Umständen von sich aus hervorbringen muß. Als ein in seine Geschichtlichkeit frei gesetztes Wesen muß er sein Maß aus sich selber hervorbringen. Das macht seine Aufgabe so schwer. Er muß aus der jeweils besonderen Situation heraus jeweils sein Maß neu bestimmen.

Maß ergibt sich in der Ablehnung gegen jeden Extremismus. Maß bedeutet immer die Mitte zwischen zwei Extremen. Und wie diese auch im einzelnen bestimmt sein mögen: daß überhaupt der Mensch in der doppelten Gefahr des Abgleitens in eines der beiden entgegengesetzten Extreme steht, das ist mit dem Wesen des Menschen gegeben. Daß er seine eigentümliche Mitte finden muß, das ist die bleibende Aufgabe des Menschen. Aber wie er sie bestimmt, wie er die Umstände dann zu seinem Maß hin formt, das ist der Raum seiner geschichtlichen Freiheit. So gibt es verschiedene Weisen, zwischen den Extremen eine Mitte zu bestimmen. Wir verdeutlichen es am besten an der schon gestreiften Aristotelischen Tugenddefinition. Wie er aus seinen Umständen heraus die megalopsychia

als die wahre Mitte zwischen einer zu hohen und einer zu niedrigen Selbsteinschätzung bestimmt, so bestimmen wir sie heute als die Bescheidenheit (im alten guten Sinn des Worts). Aber beide Tugenden sind in ihrem Gesamtstil verschiedene Lösungen desselben Grundproblems: der jedesmal neu zu bestimmenden rechten Mitte zwischen den Extremen. So stellt schon in der Ebene der äußeren Lebensführung jeder technische Fortschritt neu das Problem nach der Bestimmung des diesem Fortschritt angemessenen rechten Maßes.

Und dies erst macht die volle Würde, aber auch die ganze Schwere des menschlichen Daseins aus: Er ist das Wesen, das sein Maß nicht vorfindet, das vielmehr sein Maß erst finden, ja besser: von sich aus erst schaffen muß, und zwar jeder einzelne aus seiner Natur und seinen Lebensumständen in einer besonderen, nur für ihn gültigen Weise. Maß ist immer ein nur relativ zu bestimmendes Optimum, ein immer neu zu findender schöpferischer Ausgleich.

Gegenüber dieser ganzen Schwierigkeit, angesichts einer aus Verständnislosigkeit diesem Problem gegenüber zur Maßlosigkeit drängenden Zeit ist es ein tröstliches Zeichen, daß wenigstens an einigen Stellen das Bewußtsein des Maßes im Denken der Gegenwart wieder Boden zu fassen beginnt. An erster Stelle nenne ich den Franzosen Camus, und sein Zeugnis ist um so wichtiger, als er zuvor durch alle Radikalität des existentialistischen Denkens hindurchgegangen ist; denn der Existentialismus ist selber nichts anderes als die zugespitzteste philosophische Form in der Maßlosigkeit des Denkens. Aus diesem Geist heraus hatte auch Camus den „absurden Helden“ verherrlicht, der wie Sisyphos in der ewig erfolglosen Bemühung als solcher die eigentliche menschliche Größe sieht. Um so bezeichnender ist dann die Wendung, durch die er in einer bewußten Umkehr zum Prinzip des Maßes zurückgefunden hat.

Ausdruck dieser Wendung ist vor allem sein Essayband „Der Mensch in der Revolte“¹⁰⁾. Hier fragt Camus, erschüttert durch die Unterdrückung der Menschlichkeit in den modernen autoritären Systemen, woran es liegt, daß so viele Revolutionen, die um der Befreiung der Menschen von der Knechtschaft willen begonnen wurden, in den Folgen nur so viel härterer Unterdrückung geführt haben. Er sieht den Grund im Prinzip der Radikalität, d. h. eben in der Maßlosigkeit des Denkens. Diese Maßlosigkeit ist es, die anstelle möglicher schrittweiser Verbesserungen in einem radikalen Umbruch alles Bisherige zerstört, um ganz von neuem zu beginnen. Sie opfert dabei das Glück der gegenwärtig lebenden Menschen um eines in unsicherer Zukunft einmal zu verwirklichenden Glücks einer utopischen späteren Menschheit willen. Das Prinzip der Unbedingtheit, das mit so hohem sittlichen Anspruch auftritt, ist als solches das Prinzip menschlicher Vermessenheit. Dieses unruhestiftende Prinzip, das in der

¹⁰⁾ A. Camus. *Der Mensch in der Revolte*, übers. v. J. Streller. Hamburg 1953. Vgl. dazu meine Besprechung: *Von der absurden Welt zum mittelmeerischen Gedanken*. Antares, 2. Jahrg. 1. Heft, 1954.

Unendlichkeit des Strebens immer wieder alles Bestehende zerstört, sieht Camus (in verschiedenen Ausprägungen, die hier nicht zu erörtern sind) in dem verkörpert, was er zusammenfassend den nordischen Geist nennt, und ihm stellt er dann im stolzen Bewußtsein seiner Überlegenheit den mediterranen Gedanken gegenüber, der durch das Prinzip des Maßes gekennzeichnet sei. In diesem Sinn sieht er die Geschichte als den Kampf zwischen Mittag und Mitternacht (S. 305), zwischen Natur und Geschichte (S. 304). Die sehr fragwürdige geschichtsphilosophische Konstruktion darf hier beiseite bleiben. Um so wichtiger ist dahinter das allgemeine anthropologische Problem: Denn was bei ihm als der Kampf zweier „Rassen“ gesehen wird, ist tiefer gesehen der Kampf zweier Kräfte im Menschen: der Kampf des Maßes mit der Maßlosigkeit, der Vernunft mit der Leidenschaft. Und unter diesem Gesichtspunkt gewinnen die abschließenden Gedanken seines Buches unser besonderes Interesse.

Darum betont er die Grenze als konstitutiv für das Wesen des Menschen, „jene Grenze, die untrennbar zu sein scheint von der menschlichen Natur“ (S. 298). Er entwickelt dann, wie jedes Denken, das seinen Gedanken auf die Spitze treibt, notwendig den Boden der Realität verläßt, und wenn es dann das Handeln zu leiten unternimmt, sich in seiner wirklichkeitsfremden Radikalität zerstörerisch auswirkt. Und betont demgegenüber — und das scheint mir ein sehr fruchtbarer Ansatz zu sein — daß nur ein approximatives Denken der Wirklichkeit gerecht werden kann, und daß man dieses darum auch methodisch auszubilden habe. Von hier aus kommt er dann zur Begründung des Maßgedankens: „Wenn jedes Denken und jedes Handeln, das einen gewissen Punkt überschreitet, sich selbst verneint, dann gibt es in der Tat ein Maß für die Dinge und den Menschen“ (S. 299), nur daß sich beim Menschen, so wird man fortfahren müssen, dieses Maß nicht gewissermaßen von selber einspielt, sondern erst vom Menschen gefunden werden muß.

Unter diesem Gesichtspunkt sieht er die Situation der Gegenwart. Er erkennt die ganze Maßlosigkeit unsrer Zeit, im Denken wie im Handeln, und sieht in dieser bedrohlichen Perspektive in der Errichtung eines neuen Maßes den einzigen Ausweg. Darum betont er mit ganzem Ernst: „Entweder wird dieser Wert des Maßes unter allen Umständen geschaffen, oder die Maßlosigkeit unserer Zeit wird ihr Gesetz und ihren Frieden erst in der allgemeinen Zerstörung finden“ (S. 300).

Als zweiten Hinweis nenne ich Josef Weinheber, der in seinem früheren Gedichtband „Adel und Untergang“ ebenfalls der titanischen Vermessenheit bedenklieh nahe gestanden hatte und der dann doch in seinem späteren Werk zu einem tieferen Verständnis des Maßes durchgedrungen ist. Wir hätten ihn schon an früherer Stelle heranziehen können, als wir die Notwendigkeit einer Mäßigung zu begründen versuchten; denn eben in dieser Disziplinierung sieht Weinheber die Größe des Menschen. Darum heißt es bei ihm: „Am nächsten aber steht dem Götterwesen, / wer sich gebündigt hat, Kein Frevel reißt / ihn aus dem Ring, in den er sich erle-

sen“¹¹⁾. Bändigung bedeutet die Erhebung über die drängende Leidenschaft, bedeutet Findung des Maßes, und darum ist es bei ihm die Aufgabe des Menschen, dieses Maß aus eigener Mitte heraus zu schaffen; denn „die irre Welt will gebändigt sein“ (II, 91) durch die sich selbst überwindende Leistung des Menschen. Darum wird auch für Weinheber der Mensch, „das Böse bannend“ zum „Maß der Dinge“ (II, 363). Darum ist es die Aufgabe des Menschen, inmitten einer chaotischen Welt „Mitte und Maß“ zu sein (II, 362)¹²⁾.

In diesem Zusammenhang stehen bei ihm die schönen Verse, in denen er den „Baum des Lebens“ preist: „Und deine Rundung weist / Ordnung und Glück und Maß. / Und deine Krone heißt / Humanitas“ (II, 241). Ordnung und Maß, notwendig einander zugeordnet, sind es, die zugleich das Glück des Menschen ermöglichen, jenes Glück nämlich, das nicht im billigen Genuß erjagt wird, sondern in der Erfüllung des eignen Wesens des Menschen erwächst. Auch hier tritt dem grenzenlosen Drängen als der entscheidende Begriff der der Humanität gegenüber (vgl. II, 365), und damit bestätigt sich die am Anfang ohne nähere Begründung vorausgeschickte Behauptung, daß das Wesen des Menschen in der Fähigkeit besteht, Maß zu halten, in der eignen Mitte sicher zu ruhen und sich nicht mit fallen gelassenen Zügeln ins Unendliche fortreißen zu lassen.

¹¹⁾ J. Weinheber. Sämtliche Werke, hrsg. v. J. Nadler und H. Weinheber, Bd. 2, Salzburg 1954, S. 208.

¹²⁾ „Mitte und Maß“ ist in dieser Weise schon eine auf Nietzsche zurückgehende Formel. So heißt es bei ihm in den „Vermischten Meinungen und Sprüchen“: „Von zwei ganz hohen Dingen, Maß und Mitte, redet man am besten nie. Einige wenige kennen ihre Kräfte und Anzeichen aus den Mysterien-Pfaden innerer Erlebnisse und Umkehrungen; sie verehren in ihnen etwas Göttliches und scheuen das laute Wort“ (Aph. 230). Ähnlich betont er auch an andern Stellen das Maß als das Kennzeichen des „vornehmen“ Menschen. Wie dies typisch aristokratische Ethos bei ihm mit der Verherrlichung der Maßlosigkeit, von der wir ausgingen, zusammenhängt, ist bezeichnend für die allgemein in ihm wirksame innere Spannung, kann aber im gegenwärtigen Zusammenhang nicht weiter verfolgt werden.

Vertrauen in der Erziehung

Von WOLFGANG SCHEIBE

Bei der Schilderung der in seinem Waisenhaus in Stans neu aufgenommenen, verwahrlosten und mißtrauisch verschlossenen Kinder schreibt Pestalozzi: „Vor allem aus wollte und mußte ich also das Zutrauen der Kinder und ihre Anhänglichkeit zu gewinnen suchen, gelang mir dieses, so erwartete ich zuversichtlich alles übrige von selbst“ ¹⁾. Damit sagt Pestalozzi, daß das Vertrauen eine Schlüsselstellung in der Erziehung einnimmt: gelingt es, die Herzen der Kinder aufzuschließen, ist die Erziehung leicht, geht „von selbst“, im anderen Falle ist sie mühsam, wenn nicht fruchtlos.

Die diesem für Pestalozzi charakteristischen und man möchte schon sagen: klassischen Wort zugrunde liegende Erkenntnis von der großen Bedeutung des Vertrauens für die Erziehung wird in der von Liebe getragenen engen Verbundenheit von Mutter und Kind, im „Kontakt“ — wie unser technisches Zeitalter sagt — von Lehrer und Schüler, in der inneren Berührung von Heimerzieher und Jugendlichen ständig neu erfahren. So gehört die Meinung, daß das Vertrauen unabdingbar der Erziehung verbunden ist, zu den Selbstverständlichkeiten der pädagogischen Einsicht, und es bleibt nur die Problematik der Praxis offen, wie in der doch immer wieder von Mißtrauen gestörten Erziehungswelt die Widerstände, die sich dem Vertrauen entgegenstellen, überwunden werden können.

Wenn hier versucht wird, die bedeutungsvolle Lebenserscheinung Vertrauen unter pädagogischem Gesichtspunkt zu erhellen, so geschieht es auch um der Verwirklichung des Vertrauens im erzieherischen Umgang willen, die heute wie je not tut. Zugleich meinen wir, daß in den philosophischen und anthropologischen Darstellungen, die das Vertrauen in den letzten Jahren gefunden hat ²⁾, der besondere erzieherische Aspekt nicht genügend berücksichtigt wurde. Gewiß zeigt das Vertrauen auf den verschiedenen Lebensgebieten, in denen es in Erscheinung tritt, gemeinsame Merkmale. Zugleich aber hat es jeweils besondere Funktionen.

I.

Vertrauen ist kein spezifisch pädagogischer Begriff, sondern ist wie viele Begriffe der Erziehung ein allgemeinmenschlicher, der überall dort

¹⁾ Nach der Ausgabe v. W. Flitner, 2. Aufl. 1954, S. 103.

²⁾ Rudolf Schottländer, Theorie des Vertrauens, Berlin 1957, Harry Hauke, Die anthropologische Funktion des Vertrauens und seine Bedeutung für die Erziehung, Tübinger Diss. 1956. (ungedr.)

beheimatet ist, wo es um Beziehungen und Verbindungen von Menschen untereinander geht, — wenn wir bei unserer Betrachtung von der metaphysischen Vertrauensbindung des religiösen Glaubens absehen. Vertrauen gehört in die Sphäre der menschlichen Bezüge, angefangen von den engen persönlichen Bindungen der Familie, der Freundschaft und der Liebe über die sachlicheren der Partnerschaft und die vielfältigen sozialen, wirtschaftlichen, rechtlichen bis hin zu den politischen Verbindungen der Völker untereinander. Die Vertrauensbeziehung steht nicht neben diesen Beziehungsformen, sondern ist in sie eingelagert als ein notwendiger Bestandteil. Es ist auch nicht etwa so, daß rechtliche, wirtschaftliche, politische und soziale verpflichtende Bindungen, ohne die wir im gesellschaftlichen Leben nicht auskommen, deswegen notwendig wären, weil das Vertrauen nicht ausreicht und wir nun einmal nicht in paradiesischer Vertrauensseligkeit leben können, sondern auch sie setzen das Vertrauen voraus und fordern es ständig. Verträge zu schließen hat nur Sinn im Vertrauen darauf, daß sie gehalten werden. Vertrauen ist das Fundament aller menschlichen Gemeinschaft. Wenn diese Basis schwindet, zerbricht die Gemeinschaft.

Es ist heute sehr viel die Rede von der „Vertrauenskrise“, in der wir uns, in der sich die Welt befindet ³⁾. Die Verwendung des Begriffes „Krise“ setzt jedoch voraus, daß es früher einmal einen „Normalzustand“ starken gegenseitigen Vertrauens gegeben habe. Aber was berechtigt zu einer solchen Annahme? Haben wirklich diejenigen recht, die seit Rousseau einen Idealzustand menschlichen Zusammenlebens in geschichtlicher Frühzeit annehmen, den wir im Verlauf der geschichtlichen Entwicklung verloren haben? ⁴⁾ Allerdings ist das Faktum des durch den Krieg gesteigerten Mißtrauens zwischen den Völkern nicht wegzuleugnen, und insbesondere *wir* befanden uns nach 1945 in einer Isolierung, die hoffnungslos schien, weil wir auf Grund des Geschehenen alles Vertrauen verloren und wenig Aussicht hatten, es wiederzugewinnen. In seiner kleinen Schrift „Macht des Vertrauens“ sagte damals Eugen Diesel: „Vertrauen ist die Voraussetzung alles höheren Wirkens, ist der Erzwert des menschlichen Zusammenlebens und Strebens“ und führte dann weiter aus, daß es für uns vor allem darauf ankäme, das Vertrauen der Welt wiederzuerlangen ⁵⁾. — Nicht loszulösen von den historischen Erfahrungen, aber über sie hinausgreifend, ist der Vertrauensschwund, den die neuere Philosophie voraussetzt und aus dem sie wesentliche Kategorien ihres Denkens entwickelt. So sagt Bollnow: „Die existentielle Angst des heutigen Menschen ist die notwendige Folge dieses alles ergreifenden Vertrauensverlustes“ ⁶⁾.

Sprachlich gruppieren sich um das Wort Vertrauen eine Reihe von

³⁾ Sie ist bei den in Anmerkung ¹⁾ genannten Autoren, besonders bei Schottländer, zum Ausgangspunkt der Untersuchung genommen.

⁴⁾ Die klassenlose Urgesellschaft der marxistischen Theorie ist hier zu erwähnen, doch auch die anthropologische Auffassung Gehlens.

⁵⁾ Eugen Diesel, *Die Macht des Vertrauens*, Reclam, o. J.

⁶⁾ O.F. Bollnow, *Wesen und Wandel der Tugenden*, Ullstein Taschenbuch 209 (1958).

verwandten Worten wie Zutrauen, Vertrautheit und Vertraulichkeit, die alle auf Formen des Verbundenseins im Sinne des Geborgenseins und des Sich-verlassen-könnens hinweisen. Dem traulich und vertraulich entsprechen heimisch, lieb, verlässlich. Treue ist sprachgeschichtlich dem Vertrauen nicht verwandt, jedoch wesensmäßig ⁷⁾).

Vertrauen ist eine zwischenmenschliche Bezugsform, wie schon gesagt, nicht neben den anderen, sondern in sie eingebettet. Es ist wohl richtig, das Vertrauen im eigentlichen Sinne auf die Welt des Menschen zu beschränken. Denn das Vertrauen zu einer Sache, etwa zu einem neu erworbenen Küchengerät, enthält doch nur die Frage, ob es hält, was seine Erzeuger versprochen. Zu einem Tier kann man nur in bezug auf bestimmte instinkthafte oder dressierte Qualitäten Vertrauen haben. Beim Menschen dagegen greift das Vertrauen grundsätzlich weiter. Zwar kann es sich in einem engeren Sinne auch auf einzelne Fertigkeiten und Qualitäten richten, etwa auf die Kraft und Geschicklichkeit des Sportmannes, die Tüchtigkeit und Ehrlichkeit des Kaufmanns, die wissenschaftliche Fähigkeit des Studierenden, und wir stehen dann vor der Frage, ob wir zu jemandem „Zutrauen“ haben können, ob er sich „bewähren“ wird. Aber Vertrauen im eigentlichen Sinne richtet sich immer doch auf den *ganzen* Menschen. Vertrauen zu jemandem haben heißt: eine positive Stellung zu ihm beziehen, ihn bejahen, ihn anerkennen, Vertrauen richtet sich dabei immer auf Gegenwart und Zukunft zugleich.

Vertrauen ist nicht von selbst da, ist nicht vorgegeben, sondern ist eine gewonnene seelisch-geistige Einstellung. Man sagt, daß man jemandem zunächst fremd und vielleicht sogar ablehnend gegenübergestanden, dann aber zu ihm Vertrauen „gefaßt“ habe. Man hat also eine Entscheidung getroffen, in der die Beziehung zum anderen eine neue Form gefunden hat. Derjenige, dem sich unser Vertrauen zuwendet, ist aus der großen Zahl der Menschen unserer Umgebung herausgehoben, erwählt und dem Vertrauenden nahe gerückt. Er „besitzt“ nun dessen Vertrauen.— Aber das Vertrauen kann auch verloren gehen und im langsamen Vertrauensschwund kann sich die Beziehung ändern. Damit verbindet sich das Gefühl der Enttäuschung. Wenn wir davon sprechen, daß jemand das Vertrauen des anderen „verscherzt“ habe, ist Leichtsinn mit im Spiel. — Es kann die Möglichkeit bestehen, das Vertrauen wiederzugewinnen, bzw. es neu zu fassen.

Auf die Frage, worauf sich Vertrauen begründet, liegt die Antwort nahe, daß es bestimmte Qualitäten sind, auf Grund deren ein Mensch das Vertrauen des anderen gewinnt. So wurde z. B. die Verlässlichkeit herausgestellt: Ich vertraue jemandem, weil ich mich auf ihn verlassen kann ⁸⁾. Aber es zeigt sich doch, daß das Sich-verlassen-können nur *ein* Moment ist, das mit dem Vertrauen verbunden ist, in gleicher Weise wie mit Liebe und Freundschaft, daß es aber nicht den einzigen Grund des

⁷⁾ Vgl. hierzu Grimm, Wörterbuch Bd. 12, 1956. Hauke (s.o.Anm. 2) hat den Unterschied von Vertrauen und Treue herausgestellt.

⁸⁾ Marianne Englert, Das Vertrauen, insbesondere seine Bedeutung für die Erziehung, Diss. München 1934. (un gedr.)

Vertrauens darstellen kann. Ebenso wenig lassen sich andere Eigenschaften nennen, wie etwa Tüchtigkeit, Ehrlichkeit, Anständigkeit, die alle beim Vertrauen mitsprechen können und mitsprechen werden, aber die Vertrauensbeziehung doch nicht zu begründen brauchen. Es ist nicht möglich, einen Kanon von Tugenden aufzustellen, aus denen notwendig das Vertrauen folgen muß, selbst wenn man es im Einzelfall damit begründen zu können vermeint. Hier steht das Vertrauen der Liebe nahe, die sich ebenfalls nicht begründen läßt, sondern da ist.

Vertrauen kann es nur in der Atmosphäre der Freiheit geben, denn es verschließt sich dem Zwang. Dies kommt sprachlich zum Ausdruck, wenn man sagt, daß man Vertrauen „schenkt“. Dieser Geschenkcharakter bedeutet, daß der andere keinen Anspruch darauf hat und sich nur in begrenztem Sinne ein Vertrauen „verdienen“ kann. Wer berechnend Ansprüche auf das Vertrauen erhebt, wer es drängend „erwartet“, ist auf dem Holzwege. Es muß ihm zufallen als eine Gunst. Man kann höchstens um Vertrauen werben und es durch Leistung oder Haltung zu gewinnen versuchen, befindet sich dabei jedoch immer in der Ungewißheit, ob man es erhält. — Das Moment der Ungewißheit ist auch auf der Seite des Vertrauenden. Vertrauen ist ein Vorschuß in die Zukunft, die nicht vorzusehen ist, und ist darum immer ein Wagnis. Es ist ungewiß, ob der, dem ich Vertrauen schenke, sich dessen würdig zeigen wird. Auch wenn man auf den anderen „schwört“, wie es im Sprachgebrauch heißt, ist das keine Versicherung für die Zukunft. Dies macht die Entscheidungen über andere, für die wir mit Sorge tragen, macht Personalfragen so schwierig und gibt nicht zuletzt dem Erzieher, der immer wieder vor Zukunftsentscheidungen für die ihm Anvertrauten gestellt ist, eine besondere Verantwortung auf.

Auf der anderen Seite gehören Festigkeit und Stetigkeit zum Vertrauen. Es darf nicht den Schwankungen von Stimmungen und Launen unterworfen sein, man darf sich nicht einmal in übergroßem Vertrauen dem anderen öffnen und „große Stücke auf ihn setzen“, um sich dann wieder von ihm zurückzuziehen und das Tor zu schließen. Es muß auch ebenso wie Freundschaft und Liebe in der Lage sein, Belastungen zu ertragen. Gerade in Krisensituationen kann ein Vertrauensbezug, der durchhält, wenn andere schwinden, von Bedeutung sein.

Die menschlichen Beziehungen lassen sich unter die Frage stellen, ob und inwieweit sie einseitig oder gegenseitig sind, bzw. sein müssen. So kann die Freundschaft nur gegenseitig sein. Dagegen kann die Liebe durchaus einseitig sein. Das Vertrauen pflegt man sich im allgemeinen in der Gegenseitigkeit vorzustellen, und wenn wir von vertrauensvoller Atmosphäre sprechen, ist damit gemeint, daß alle Beteiligten zueinander Vertrauen haben. Dies braucht nicht immer zu sein, oft ist eine Situation gegeben, in der der eine Partner sehr wohl zum anderen Vertrauen hat, der zweite aber nicht zum ersten. Der Politiker, der das Ver-

trauen seiner Wähler genießt, ist gar nicht vor die Frage gestellt, ob auch er zu seinen Wählern Vertrauen hat. Immer dann, wenn ungleiche Partner sich gegenüber stehen, kann es sein, daß der eine mehr der Vertrauenschenkende und der andere mehr der -genießende ist, bzw. daß sie sich in der Art und Bedeutung ihres Vertrauens sehr unterscheiden

Dennoch wird im allgemeinen die Gegenseitigkeit als Merkmal des Vertrauensverhältnisses Geltung haben. Vor allem drängt auch das Vertrauen auf Herstellung der Gegenseitigkeit und ebenso wie Freundschaft und Liebe bleibt es unerfüllt, solange sie nicht vorhanden ist. Dazu kommt, daß Vertrauen durch Vertrauen geweckt wird.

II.

Erziehen in seinem eigentlichen und tiefen Sinne wird immer als ein personales Geschehen bezeichnet werden müssen und stellt damit eine besondere Form der Verbundenheit zweier Menschen dar. Herman Nohl hat von der Eigentümlichkeit dieser Beziehung aus, für die er die Bezeichnung „pädagogischer Bezug“ prägte, die eigenständige Struktur des Gesamtphänomens Erziehung entwickelt. Er verdeutlicht und akzentuiert damit, was bei Plato im pädagogischen Eros, bei Rousseau im Erzieher-Zögling-Verhältnis, bei Pestalozzi in der Mutter-Kind-Verbundenheit enthalten war.

Die pädagogische Reformbewegung und erneut die Pädagogik nach 1945 mußten sich gegen die Ausprägung des erzieherischen Verhältnisses als eines von Vorgesetztem und Untergebenem, gegen die damit verbundene Distanz und Kälte und die Machtstellung auf der einen und die Abhängigkeit auf der anderen Seite wenden. Stattdessen sollen Liebe, Kameradschaft, Freundschaft tragend sein, und Offenheit, gegenseitiges Verständnis und Ernstnehmen des anderen die Beziehung bestimmen. Dabei wird das Vertrauen als wesentlicher Bestandteil wirksam sein. Unschwer ließen sich in der pädagogischen Literatur, der theoretischen wie der aus der erzieherischen Not der Praxis unmittelbar hervorgegangen, die Äußerungen nachweisen, die auf das Vertrauensmoment im erzieherischen Bezüge hinweisen. Es ist bereits mitgegeben in den Begriffen Liebe, Kameradschaft, Freundschaft und ist ebenso enthalten in dem heute vordergründig herausgestellten Begriff der Partnerschaft.

Häufig erscheint es so, als sei der pädagogische Bezug ein Vertrauensbezug schlechthin und beide Beziehungsformen einander gleichzusetzen. Das Vertrauen hat im pädagogischen Bezug gewiß eine große Bedeutung, aber letzterer umfaßt mehr, so vor allem auf der einen Seite den ausgesprochenen Willen des Erziehers, dem Kinde zu helfen, es zu fördern und zu der inneren Form und äußeren Stellung zu bringen, die seinen Begabungen, Neigungen und seiner inneren Befriedigung am meisten entsprechen. Auf der anderen Seite besteht das Bedürfnis nach Anlehnung, Führung und Beratensein und der Wunsch, vom Älteren und Reiferen

Anleitung und Wegweisung zu erfahren. Alle diese Motive, die noch erweitert werden könnten, setzen in jedem Falle das Vertrauen voraus, das damit auch im erzieherischen Verhältnis die Grundlage bildet.

Die Gegenseitigkeit des Vertrauens war eines der Merkmale, auf die hin das Vertrauen tendiert, und auch in der Erziehung wird diese Gegenseitigkeit wesentlich sein müssen: der Erzieher soll zum Kind und das Kind zum Erzieher Vertrauen haben. Aber hier bedarf es nun der besonderen Untersuchung, ob die Art des Vertrauens von der einen Seite her nicht sehr anders geartet ist und eine andere Funktion hat, als von der anderen. Dies erhellt sich, wenn man sich die Ungleichheit der Partner in der Erziehung verdeutlicht. Der Erzieher ist der stärkere Teil, er ist der, der Erfahrung und Wissen mit bringt und aus der überlegenen Reife erzieherisch zu wirken vermag. Das Kind, der Schüler, ist Lernender und Suchender, und er ist noch unsicher und des Rates und der Hilfe bedürftig. Infolge dieser Verschiedenheit treten in der Erziehung, in enger Verbindung miteinander, jedoch oft genug in charakteristischer Akzentuierung, verschiedene Seiten des Vertrauens hervor und haben jeweils eine besondere Funktion.

Wenige Wochen nach der Geburt, zunächst noch beim Kinde ganz im Unbewußten, im ersten Lächeln seinen die Mutter beglückenden Ausdruck findend, entsteht der Mutter-Kind-Bezug und mit ihm das große Vertrauen des Kindes zur Mutter, das für seine gesunde Entwicklung unentbehrlich ist. Es ist ein Verlangen nach Liebe und Geborgenheit, ein Suchen nach Hilfe, Sicherheit und Verlässlichkeit. Sein Vertrauen ist im Instinkthaften angelegt und hat keine Einschränkungen und Bedingungen. Alfred Nitschke sagt in seiner Untersuchung „Angst und Vertrauen“ ⁹⁾: „Für uns Erwachsene ist es kaum noch möglich, den Umfang, das totale Unbedingte des kindlichen Vertrauens zu ermessen.“ Es ist das Vertrauen des Schwächeren, der Schutz, Hilfe und Rat sucht, zu dem, der dies geben kann. Zur eigenen Lebensentfaltung ist diese Hilfe notwendig und sie bleibt es, sich abwandelnd, unter wechselnden Gesichtspunkten während der ganzen Zeit der Erziehung. Man könnte hier von einem Urvertrauen sprechen, dessen Bedeutung für das ganze Leben vor allem dann hervortritt, wenn man sich mit den Folgen seines Fehlens oder Gebrochenwerdens befaßt.

Nitschke hat in dem genannten Aufsatz von der Angst als Folgeerscheinung gesprochen, Brezinka hat weitere Folgen früher Mutter-Kind-Trennung dargelegt und Erikson in seinem Werke „Kindheit und Gesellschaft“ ¹⁰⁾ gezeigt, daß in der Psychopathologie ursächlich das Fehlen des frühen Vertrauens bei schizophrenen Kindern und bei Erwachsenen zu beobachten ist. Nicht der äußere Mangel in der Versorgung des Kindes ist oft die Ursache von Fehlentwicklungen, sondern die fehlende Möglich-

⁹⁾ Alfred Nitschke, Angst und Vertrauen, in Sammlung 1952, S. 175 ff.

¹⁰⁾ Wolfgang Brezinka, Frühe Mutter-Kind-Trennung, in Sammlung 1959, Heft 2, Erik Erikson, Kindheit und Gesellschaft, Zürich/Stuttgart 1957, S. 228 ff.

keit des Kindes, sich vertrauend anzuschließen und Geborgenheit zu finden. Die spätere therapeutische Aufgabe der „Wiederaufrichtung des Vertrauens“ (s. 231) ist dann sehr schwierig. — Aber auch, wenn sich keine Fehlentwicklungen einstellen, kann die mangelnde Entwicklungsmöglichkeit des Vertrauens ihre weittragenden Folgen haben, so z. B. zu der Dauerhaltung des grundsätzlichen Mißtrauens im Leben führen und die Charakterentwicklung sowie den Lebenserfolg ungünstig beeinflussen ¹¹⁾.

In diesem Gedankenkreis des Vertrauens wurde zunächst nur vom Vertrauen *des* Kindes, nicht vom Vertrauen *zum* Kind gesprochen. Der Erzieher, vor allem die Mutter, hat die Aufgabe, da zu sein und all das zu erfüllen, was das Kind erwarten muß: es zu lieben und zu pflegen und zu behüten, ihm gegenüber offen und wahr zu sein und in erzieherischer Besinnung das zu vermeiden, was beim Kinde Enttäuschung, Mißtrauen und Abwendung hervorrufen könnte. — Wechseln wir nun den Standpunkt und fragen nach dem Vertrauen des Erziehers zum Kind, dann eröffnen sich neue Gesichtspunkte.

Die Frage nach der vertrauenden Haltung des Erziehers dem Kinde gegenüber führt zu einer der bedeutungsvollsten Grundsatzfragen der Erziehung überhaupt. Als Rousseau im 18. Jahrhundert zum erstenmal den in der Reformpädagogik wieder aufgegriffenen Gedanken des ursprünglichen Gutseins des Kindes zum Ausgangspunkt des pädagogischen Denkens machte, begründete er eine Pädagogik des „Wachsenlassens“. Die Einstellung des Erziehers, die Kräfte im Kinde zu Wachstum und Entfaltung kommen lassen, impliziert die Haltung des Vertrauens, nämlich des Vertrauens darauf, daß diese Kräfte des Guten im Kinde da sind, von selber hervortreten, sich durchsetzen und behaupten werden.

Auch wenn die Rousseausche These anthropologisch inzwischen ihre Revision und etwa in der Dialektik von Wachsenlassen und Führen eine Weiterentwicklung erfahren hat, bleibt doch die Erziehung für weite Bereiche darauf angewiesen, nichts tun oder nur indirekt wirken zu können und abwarten zu müssen, daß im Kinde das geschieht, was der Erzieher sich wünscht und erhofft. Hier liegt das Bild des Gärtners nahe ¹²⁾, der nur den Boden bereiten und versuchen kann, die äußeren Lebensbedingungen so günstig wie möglich zu gestalten und im übrigen sich abwartend verhalten muß. Dieses Bild reicht aber nicht aus: der Erzieher wartet nicht nur ab, sondern er vertraut. Im Vertrauen äußert sich eine seelische Kraft, die in dem etwas bewirkt, der Vertrauen erfährt. Der Erzieher *erzieht* durch das Vertrauen, das er dem Kinde schenkt.

Notwendig ist die gesamte Phase von Kindheit und Jugend dadurch gekennzeichnet, daß das Kind unsicher ist, weil es erst auf dem Wege ist, zu lernen und die Mittel zu erwerben, um die ständig neuen Aufgaben

¹¹⁾ Philipp Lersch, *Aufbau der Person*, 6. Aufl., München 1954, S. 208.

¹²⁾ Hans Scheuerl, *Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken*, in *Zeitschrift für Pädagogik*, 1959, S. 211.

und Situationen zu bewältigen. Seine Sicherheit wächst mit der Zunahme von Erfahrung und dem Fortschritt an Leistung und Fähigkeit, freilich immer wieder unterbrochen von Rückschlägen infolge von Versagen. Auch die für die Pubertät charakteristische Erscheinung eines überbetonten Selbstbewußtseins kommt mit aus einer Unsicherheit, die sich verleugnen will. Eine der Hilfen, die das Kind und der Jugendliche auf diesem Wege erfahren kann und muß, ist die Bejahung und Anerkennung, die es im Vertrauen des Erziehers auf den guten Kern seines Wesens und den Fortgang seiner Entwicklung empfängt. In seiner Unsicherheit und in der Ungewißheit seiner Kräfte wird es gestützt und bestärkt durch den Glauben des Erziehers. Hierdurch wird auch jene Kraft in ihm angesprochen und gefördert, ohne die seine innere Entwicklung nicht gedeihen kann: das *Selbstvertrauen*. Analog dem Vertrauen als einer Beziehung zwischen zwei Menschen bezeichnet das Selbstvertrauen ein Verhältnis von zwei Seiten unseres Selbst, indem unser urteilendes und willentliches Ich Stellung nimmt zu unserem realen Sein und Können. Hier ist die gleiche Doppelheit gemeint, die Herbart den subjektiven und den objektiven Charakter nannte.

Wir wissen heute, in wie starkem Maße Fehlentwicklungen und Leistungsschwächen auf Mangel an Selbstvertrauen beruhen und wie sehr es bei Gestrauchelten und Gefährdeten oftmals darauf ankommt, ihnen ihr Selbstbewußtsein wiederzugeben. Wer an sich selbst nicht mehr glaubt und erfahren hat oder zu sehen meint, daß auch die anderen nicht mehr an ihn glauben, bedarf des Vertrauens durch den Erzieher, um wieder auf den rechten Weg zu kommen. Der Außenstehende wird es vielleicht nicht begreifen, warum der Erzieher immer von neuem bereit ist, Vertrauen zu schenken, aber dieser weiß, daß dies oft die *einzig*e Möglichkeit ist, dem anderen zu helfen. Hier zeigt sich, daß das Vertrauen aus der Kraft des erzieherischen Glaubens kommt, oft Mut erfordert, immer ein Wagnis ist und doch immer wieder unternommen werden muß in der Bereitschaft, Belastungen auszuhalten und Enttäuschungen auf sich zu nehmen.

Die Presse berichtete von einer Diskussion der Münchner UN-Jugend über das Thema „Wir und unsere Eltern“, die sich auf die Frage hin zuspitzte „Haben wir zu unseren Eltern Vertrauen und können wir zu ihnen Vertrauen haben?“. Auf die Frage, was denn eigentlich Vertrauen sei, kam spontan die Antwort „wenn man den Eltern einfach alles sagen kann“. Es wurde dann weiter davon gesprochen, daß man ihnen manches sagen kann, anderes nicht, daß sie nicht genug für die Jugend da seien, sondern zu sehr mit sich und ihren Aufgaben beschäftigt, jedoch: „kein einziges mal aber tauchte auch nur andeutungsweise die Möglichkeit auf, daß man den Eltern mißtrauen müßte.“ In dieser Umschreibung von Vertrauen mit „einfach alles sagen können“ tritt eine Begleiterscheinung und Wirkung des Vertrauens in die Betrachtung, die pädagogisch von großer Bedeutung ist.

Der Mensch trägt in sich sein Leben hindurch die innere Welt seiner

Erfahrungen und Bilder, Gefühle und Gedanken, die als seine persönliche Welt dem anderen gegenüber mehr oder weniger verschlossen ist. Der Fremde wird schon an den äußeren Ringmauern unseres Innenlebens zurückgehalten, das Innerste bleibt vielleicht immer verschlossen, und wir geben es nie preis. Freilich ist der Grad der Verschlossenheit der Menschen unterschiedlich und hängt von einer Vielzahl von Faktoren des Charakters, des persönlichen Schicksales und der Umwelt ab.

Das Bedürfnis des Menschen sich auszusprechen ist im Zusammenhang damit zu sehen, daß die Eindrücke, die wir empfangen und verarbeiteten, nach Ausdruck verlangen. Diesem natürlichen Bedürfnis, das im Kinde noch ganz unmittelbar ist, muß die Erziehung entgegenkommen und versuchen, es zu fördern. Erziehung ist überhaupt nur möglich, wenn das Kind sich öffnet. Dabei bedeutet Öffnen immer zweierlei: die Möglichkeiten des Aufnehmens und die des Sichäußerns. Nur mit einem Menschen, der bereit ist, zuzuhören und sich zu äußern, ist ein Gespräch möglich. Nur bei dem Kinde, das bereit und fähig ist, aufzunehmen und das ebenso bereit und fähig ist, seinem Inneren Ausdruck zu geben, ist Erziehung und Bildung möglich.

Hier liegt nun die weitere große Funktion des Vertrauens in der Erziehung: daß es ein Sich-öffnen des Kindes bewirkt und damit erst Erziehung ermöglicht. Wo sein Vertrauen fehlt, ist es verschlossen, wenn nicht mißtrauisch. Pestalozzi mußte versuchen, das Vertrauen der verschlossenen Kinder zu gewinnen. Dann erwartete er alles übrige „von selbst“. Ob es gelingt, das Vertrauen zu gewinnen, hängt von einer Vielzahl von Momenten ab, wobei Gewöhnung und Wirkungen der Sympathie mit eine Rolle spielen. Für den Erzieher kommt es vor allem darauf an, zuerst seinerseits Vertrauen zu schenken und dadurch das des Kindes zu wecken.

Auch der Unterricht, das Hauptgeschehen der Schule, ist abhängig vom Vertrauen. Der Schüler muß sich dem Lehrer gegenüber öffnen in der Bereitschaft zur Aufnahme der geistigen Gehalte und zur inneren Auseinandersetzung mit ihnen. Dies wird in erster Linie von seinen Interessen und seinem Arbeitswillen abhängen, aber doch auch von seiner Einstellung zu dem, der sie ihm vermittelt. Bejaht er ihn, hat er zu ihm Vertrauen und hält er ihn für glaubwürdig, wird die erzieherische und bildende Kraft des Unterrichts größer sein. Daher setzt der Lehrer alles daran, mit seiner Klasse und damit letztlich mit jedem einzelnen Schüler den rechten „Kontakt“ zu haben. Daß sich dies nicht erzwingen läßt, muß er oft genug erfahren.

So läßt sich zusammenfassend sagen, daß die Erziehung das Vertrauen voraussetzt und fortdauernd von ihm getragen sein muß. Das Vertrauen ist mitgegeben in der erzieherischen Verbundenheit der Zuneigung und Liebe. Darüber hinaus ist es eine eigene seelische erziehende Kraft, die im Werke der Erziehung nicht zu entbehren ist. Es hat hierbei eine mehrfache Funktion, die sich vom Kinde aus so darstellt: Kind und

Jugendlicher finden 1. im Vertrauen die schützende Geborgenheit, Liebe und Hilfe, die sie zur ungestörten Entfaltung ihrer Kräfte brauchen; sie erfahren 2. durch das ihnen entgegengebrachte Vertrauen die Stützung und Stärkung, die ihnen Sicherheit und Selbstvertrauen gibt; sie öffnen sich 3. immer nur dann und sind bereit zum Geben und Nehmen, wenn sie Vertrauen haben können. Für den Erzieher besteht die Aufgabe darin, 1. bereit zu sein, Vertrauen zu empfangen und es nicht zu enttäuschen; 2. im Vertrauenschenken den heranwachsenden Menschen mit zu tragen und schließlich 3. das Vertrauen zur Grundlage des erziehenden Dialogs werden zu lassen. Erst in dieser Dreiheit, die in der Erziehung selbst immer wieder als eine Einheit mit unterschiedlicher Akzentuierung in Erscheinung treten wird, erfüllt sich das Vertrauen in der Erziehung.

Gedanken zur Hilfsschule von heute und morgen

Von ELISABETH ENGELHARD

Von ihrer Gründung — etwa um die Jahrhundertwende — bis in die dreißiger Jahre war die Hilfsschule eine reine Schwachsinnenschule. Gegründet auf die fundierten wissenschaftlichen Erkenntnisse der Medizin über den Schwachsinn und auf die damalige Psychologie über die Lernprozesse, über Denk- und Willensfunktionen u.a.m. entwickelte sie in diesen dreißig Jahren überzeugende eigene Formen für Unterricht und Erziehung. Indem sie Anregungen der Reformer wie Arbeits- und Erlebnisunterricht aufgriff und in ihre Arbeit einbaute, gab sie mit dem Schwung ihrer sozialpädagogischen Leidenschaft Impulse auch für die Arbeit der damaligen Volksschule. Die zwanziger Jahre waren ihre „hohe Zeit“, sie wurde von der Welle der Pädagogischen Bewegung getragen und trug sie selber mit.

Immer häufiger tauchten aber schon unter den damaligen Hilfsschülern Kinder auf, deren Schulschwäche nicht mehr mit Schwachsinn erklärt werden konnte, die aber doch solche Dauerstörungen, Entwicklungshemmungen und Leistungsschwächen zeigten, daß sie in der Volksschule völlig versagten und nur in den kleineren Hilfsschulklassen und mit besonderen Formen von Unterricht und Erziehung gefördert werden konnten. Diesen Erfahrungen trug die „Anordnung für die Hilfsschulen in Preußen“ von 1938 nun dadurch Rechnung, daß sie den Kreis der hilfsschulbedürftigen Kinder auf alle die erweiterte, die „dem allgemeinen Bildungsgang der Volksschule wegen ihrer Hemmungen in der körperlich-seelischen Gesamtentwicklung ... nicht zu folgen vermögen“.

Die Ungunst der schulischen und sozialen Verhältnisse während des Kriegs und vor allem in der Nachkriegszeit ließen die Zahl dieser Schulversager enorm ansteigen. Sie verringerte sich, wie erwartet, als das Leben sich normalisierte. Aber es zeigte sich nun, daß auch in der Schülergeneration, die nicht mehr direkt unter den Kriegs- und Nachkriegsschäden gelitten hatte, die Zahl der Schulversager weit über die Zahl der rein schwachbegabten hinausging. Die Gründe dafür sind vielfältig und noch keinesfalls ausreichend erforscht. Aber überall da, wo man heute von der *Not der Kinder* in der zivilisierten Welt spricht, berührt man die zugrunde liegenden Ursachen. Auf eine Formel gebracht, sind es die „unangepaßten“ Kinder — wobei man durchaus offenlassen kann, ob nun diese Kinder unangepaßt und abnorm sind, oder ob es nicht vielmehr das Leben selbst ist, das sich den Bedingungen gesunden kindlichen Wachstums immer mehr entfremdet und damit seinerseits abnorm wird!

Die Medizin, Psychologie, Tiefenpsychologie wie auch die Soziologie deckten inzwischen immer neue Zusammenhänge zwischen dem Versagen in der Lebensbewältigung und kindlichen, besonders frühkindlichen Schädigungen auf, die, obwohl sie sich z.T. rein im Gebiet des Seelischen abspielen, tiefe und z.T. irreparable Fehlentwicklungen und Leistungsschwächen bedingen. In der Entwicklung solcher Menschen ist die Schule der Ort, wo das Versagen zuerst deutlich wird.

Die Hilfsschule, die sich in den Jahren des Nationalsozialismus nur eben am Leben erhalten konnte, die sich in den ersten Jahren nach dem Zusammenbruch in zerstörten Schulen, einer Überfülle von Kindern gegenüber, ohne Lehrernachwuchs (etwa 15 Jahre lang waren alle Ausbildungstätten für Hilfsschullehrer geschlossen!) langsam und mühsam zu einigermaßen normalem Schulbetrieb wieder hocharbeiten mußte, findet sich nun, zur Besinnung gekommen, einer ganz neuen Situation gegenüber.

Ihre Schüler sind nicht nur an Zahl mehr, sondern sie sind auch *andere* als früher. Die schwerschwachsinnigen, das sind großenteils auch die äußerlich abnormen Kinder, die früher zwar auch in der Minderzahl waren, aber doch stark das Bild prägten, sind seltener geworden — wohl Dank der hochentwickelten Möglichkeiten der Medizin für Behandlung und Heilung akut Erkrankter, für Geburtshilfe u.a.m. Dafür ziehen nun Jahr für Jahr neben den Leicht- und Mittelschwachsinnigen, deren Zahl wohl im Ganzen unvermindert, da ihr Schwachsinn zum großen Teil erbbedingt ist, die Schulversager ein, die bei normaler, wenn auch meist schwacher Intelligenz den Anforderungen der Volksschule nicht gewachsen sind: die hochgradig unkonzentrierten, die abnorm ermüdbaren, die abnorm langsamen, die stimmungslabilen, die neurotischen und neurasthenischen Kinder, die psychopathischen und noch eine Reihe anderer „unangepaßter“ Kinder, die unter keine der üblichen Bezeichnungen fallen.

Zwar kann man annehmen, daß die Zahl dieser nicht-schwachsinnigen Schulversager sinken wird, wenn die Volksschule zu besseren Arbeitsbe-

dingungen kommt. Bei kleineren Klassen, genügend Lehrern, genügend Raum, Möglichkeiten zur Differenzierung und zu Förderstunden für schulschwache Kinder (z. B. für Legastheniker) im Rahmen der normalen Volksschule und bei Ergänzung ihrer Arbeit durch ausreichende und gute Einrichtungen der allgemeinen Jugendfürsorge und -pflege (Horte, Jugendclubs usw.) wird eine Reihe solcher Kinder in der Volksschule bleiben können. Doch da es sich, wie oben gesagt, um tiefgreifende Schädigungen der Kinder durch das Leben selbst, um „Zivilisationskrankheiten“ handelt, wird selbst bei gebesserten Schul- und Betreuungseinrichtungen ihre Zahl beträchtlich bleiben, ja, vielleicht weiterhin zunehmen. Für sie sind *Sondereinrichtungen* nötig. Und das ergibt für die Hilfsschule von heute die ernste und unausweichliche Forderung: die *neue Form* für diese neue Wirklichkeit „Hilfsschule“ zu finden. Die alte, für die Schwachsinnigen entwickelte Schule kann für diese nach Begabungshöhe, Bildsamkeit, Leistungsmöglichkeiten und seelischer Differenziertheit unendlich verschiedenartigen Kinder nicht genügen.

Welche Ansätze zeigen sich nun in der Hilfsschule von heute, welche künftigen Möglichkeiten und Notwendigkeiten zeichnen sich für sie ab?

Als erstes bot sich nach Kriegsende die Psychologie an, die, sich der Kinderdiagnostik und -behandlung entschieden zuwendend, mit verfeinerten und reicheren Methoden eine Fülle von neuen Erkenntnissen und Erfahrungen brachte, die in neue Richtungen pädagogischer und speziell heilpädagogischer Arbeit wiesen. Gleichzeitig zeigte die Medizin in ihrem neuen Spezialgebiet der Kinderpsychiatrie wie überhaupt in der Kinderbehandlung neue Aufgaben und Möglichkeiten. In der Arbeit etwa des medizinischen Psychotherapeuten und des Psychagogen verbindet sich das Medizinisch-Psychologische mit dem Pädagogischen aufs engste, so daß es scheinen könnte, als sei hier der Prototyp für heilpädagogische Arbeit überhaupt gegeben. Diese Möglichkeiten — bei Kriegsende vom Ausland schon mit weitem Vorsprung entwickelt — wurden von der Hilfsschule begierig aufgegriffen. Sie nehmen einen breiten, man kann wohl sagen den zentralen Bereich in der augenblicklichen Ausbildung und Fortbildung der Hilfsschullehrer ein. Sicher nicht ohne Fug und Recht. Aber es besteht doch die sehr ernste Gefahr, daß sie überbewertet werden, und daß sie andere dringende Entwicklungsmöglichkeiten und Aufgaben der neuen Hilfsschule überdecken.

Denn in *erster* Linie bleibt die Hilfsschule *Schule* und nicht heilpädagogische Anstalt oder psychotherapeutische Behandlungsstätte! Jugendpsychiatrische, psychologische, psychoanalytische Gedankengänge sollen den Hilfsschullehrern nicht fremd sein, sie sollen sich in diesen Gebieten wohl auskennen, je gründlicher, desto besser, sie sollen verstehen, was der Fachmann ihnen über ihre Schüler zu sagen hat. Aber das, was sie da wissen, soll sie nicht zu „Spezialisten“ machen, es soll in ihre Schularbeit eingehen, ihnen dort ein tieferes Verständnis, größere Behutsamkeit, Nüchternheit geben, sie im Umgang mit den Kindern freier, überlegener und immer auch liebevoller machen.

Vor allen weiteren Überlegungen, wie die Hilfsschule von heute sein sollte, muß nun zu einer ernsten grundsätzlichen Frage Stellung genommen werden: Darf man die schwachsinnigen und die nichtschwachsinnigen Schulversager überhaupt in einer Schule zusammennehmen? Kann man sie unterrichtlich und erziehlich in ein und derselben Schule so fördern, daß es pädagogisch zu verantworten ist? Werden die Besserbegabten nicht im Niveau gedrückt, die Schwächeren überfordert? Fühlen die „Normalen“ sich nicht deklassiert?

Diese Frage ist so ernst zu nehmen, daß man das letzte Wort dazu noch nicht sprechen sollte. Möglichkeiten für andere Wege schulischer Versorgung — etwa die Schwachsinnigen und die Nichtschwachsinnigen in gesonderten Einrichtungen — sollten einerseits nicht ausgeschlossen, die Frage nach der *besten* Möglichkeit immer neu durchdacht werden. Andererseits spricht die jahrelange Erfahrung, auch in Kinderheimen, ein klares und ausdrückliches „Ja“ zu der gemeinsamen Schule für *alle* Schulversager, die hier überhaupt zur Diskussion stehen. Wenn es gelingt, das Elternhaus zu vollem Einverständnis mit der Arbeit der Hilfsschule zu bringen — und oft steigert sich das im Lauf der Schulzeit ihres „Sorgenkindes“ zu großer Dankbarkeit — und wenn es nur gelänge, die gehässige, schadenfrohe Mißachtung des „Hilfsschülers“ durch die Allgemeinheit von den Kindern fernzuhalten, dann wären sie alle in der Hilfsschule glücklicher als in ihrer alten Schule — und wahrscheinlich wären sie, unter diesen Voraussetzungen, in einer gemeinsamen Hilfsschule auch glücklicher als in gesonderten Einrichtungen.

Es zeigt sich nämlich, daß die beiden Gruppen von Schulversagern (wenn man sie einmal vergrößernd aufteilen will) sich nicht negativ beeinflussen, sondern vielmehr in günstiger Weise ergänzen und ausgleichen. Das ließe sich an einer Fülle von Beispielen aus dem Schulleben zeigen; hier soll nur kurz angedeutet werden, was gemeint ist: die schwachsinnigen Kinder werden durch die größere Beweglichkeit und Spontaneität der begabteren angeregt, es wird einfach „interessanter“; andererseits genießen sie es, die verlässlicheren, fleißigeren und meistens auch braveren zu sein. Sie geben mit ihrer unbekümmerten Naivität und Zutraulichkeit der Klassenatmosphäre einen heiteren, zwanglosen Ton, sie wirken oft beruhigend. Die anderen wiederum genießen es, nun einmal die klügeren, gewitzteren, fixeren zu sein; sie kommen endlich auch zu Wort; sie gewinnen manchmal ein reizend „väterliches“ oder „mütterliches“ Verhältnis zu den Schwächeren, mit denen sie ganz außerhalb aller anstrengenden und deprimierenden Konkurrenz stehen. Gleichzeitig steigern ihre Erfolgserlebnisse sie im eigenen Können.

Zudem ergeben sich — man kann fast sagen erstaunlicherweise — gemeinsame Grundsätze für Unterricht wie Erziehung beider Gruppen:

Für den *Unterricht*: Langsames Fortschreiten, einen Schritt nach dem andern, kleine Schritte, häufig wiederholen. (Alle schulschwachen Kinder wiederholen gern, weil sie es so schön finden, etwas zu können und im-

mer besser zu können.) — Größte Nähe aller Stoffe zur kindlichen Welt; Einfachheit und Klarheit der Darstellung. Ausnutzen aller emotionalen Kräfte auch für das Lernen (Neugier, Wetteifer, Spieltrieb). Sorgfältig bedachter Wechsel von Anspannung und Entspannung, kurze, aber nicht zu kurze Phasen. — Viel praktisches Tun, handwerklich, hauswirtschaftlich, viel körperliche Bewegung, freie, rhythmische aber auch an Leistung gebundene. — Sorgfältige Beschränkung dessen, was verlangt wird; aber *das* mit Konsequenz und vollem Anspruch verlangen. — Nie mehr helfen, als nötig, aber immer, soweit es nötig ist.

Für die *Erziehung*: Diese Kinder, die *alle* schon die Erfahrung gemacht haben, daß „sie es nicht schaffen“, daß sie anecken, stören, zurückgesetzt werden, denen eine verständnislose Umwelt bescheinigt hat, daß sie die Faulen, die Bösen, die Schwierigen, die Dummen und bestenfalls die Anderen oder Schwachen sind, diese Kinder müssen nun in ihrer neuen Schule erleben: Hier kann ich was (und mehr als dieser und jener); hier muß ich nicht können, was ich nicht kann; hier muß ich nicht wollen, was ich nicht wollen kann; hier muß ich zwar auch arbeiten und sauber arbeiten und pünktlich sein; aber jeder hat mal Tage, da geht's einfach nicht; hier gibt es auch Nummern und Zensuren im Zeugnis, aber aus den Sechsen und Fünfen sind Vieren und Dreien — vielleicht noch Besseres — geworden; hier kriegt einer, der schlechter schreibt als ich, eine bessere Nummer, aber der *kann* es eben nicht besser; hier sagt einer mal die Unwahrheit —, aber keiner redet gleich von „lügen“; hier nimmt einer mal was weg —, aber keiner redet gleich von „stehlen“; aber scharf aufgepaßt wird doch darauf! Hier kann auch mal einer nach drei Stunden nach Hause gehen, weil er „müde“ ist. Aber klar, daß das nicht alle tun können! Hier brauch ich nicht zu hetzen, weil ich ein Langsamer bin, denn man wartet auf mich; und wenn ich ein Fixer bin und auf die andern warten muß, dann mach ich eben schon was anderes; oder ich döse so schön aus dem Fenster heraus; hier lach ich manchmal über die andern; und manchmal lachen sie über mich — das gehört so dazu.

Solche befreienden Grunderlebnisse müssen die Kinder in ihrer neuen Schule machen. Aus ihnen erwächst die Sicherheit des elementaren Könnens und des Selbstvertrauens und erst darauf baut sich der Unterricht, immer stärker differenzierend und reichere Möglichkeiten bietend, auf. Daß er dabei heute beträchtlich über die Stoffe und Anforderungen der alten Hilfsschule hinausgehen muß, vor allem auf der Oberstufe, versteht sich von selbst. Doch darf er dabei nicht nach den Leistungen der Volksschule schielen, auch nicht mit Rücksicht auf die wenigen einzelnen, die vielleicht einmal zurückgeschult werden können.

Gerade hier liegen die Aufgaben für die junge Lehrergeneration, soll die Hilfsschule eine neue Gestalt bekommen: wenn irgendwo, dann muß hier auf das Sorgfältigste durchdacht und erprobt werden, wie neben dem unerläßlichen „Lernen“ und Üben die geistigen Eigenkräfte der Kinder, in all ihrer Begrenztheit, geweckt werden können. Wenn der Ballast des Nur-Angelernten, Halbverstandenen schon geistig wache Kinder hemmt

und lähmt, wieviel mehr müssen dadurch die schwachen oder von Natur gehemmten Kräfte eines Hilfsschulkindes verkümmern! Erst wenn gerade für diese Kinder radikal der Schritt vom Reden zum Tun getan wird, wenn das „Be-greifen“, „Er-fassen“, „Dar-stellen“ wieder dem ursprünglichen Wortsinn nahekommt, wenn auch das Hilfsschulkind spielend, „probierend“, handelnd *seine* Welt selbst entdeckt (wenn auch durch den Lehrer sorgsam geführt), erst dann wird diese begrenzte Welt in aller Schlichtheit doch eine geistige Welt sein. Das heißt also: nur wenn Werken und Zeichnen, Garten- und Hausarbeit, Lied, Tanz, Spiel nicht mehr als ausgleichend-entspannende oder technische d.h. berufsvorbereitende Nebenfächer gesehen werden, die als erste „ausfallen“, wenn ein Lehrer fehlt, sondern wenn das alles im Zentrum des gesamten Unterrichts steht, Wurzelboden und Quell *aller* Bildungserlebnisse des Kindes, nur dann wird die Hilfsschule der in ihrer neuen Situation liegenden Gefahr begegnen, eine zwar nach Stoffen erweiterte, aber leere Scheinbildung zu vermitteln.

Wie sie dabei den nach Höhe und Art so verschiedenen Begabungen gerecht wird, ist eine andere Frage. Daß sie etwa „in weitestgehender Individualisierung jedem das Seine gebe“, ist jetzt mehr denn je eine Utopie, selbst wenn wir nur 20 Kinder in einer Klasse hätten! Aber gerade die vom Tun statt vom Reden ausgehende Form des Unterrichts wird dafür eine Vielfalt von Möglichkeiten bieten und die Kinder gelegentlich einzeln, oft als Gruppe und oft auch als Klasse zu einem begrenzten, aber sicheren Besitz an Wissen und Können bringen können. Und vielleicht haben sie dabei das Wichtigste gelernt: sich selber zu helfen!

In all dem hat auch die neue Hilfsschule ihre eigene Gesetzlichkeit und gerade damit ihre große Chance. Sie kann, durch die besser begabten Kinder bereichert und ihnen verpflichtet, ein reicheres und volleres Eigenleben entfalten, ohne dabei durch festgelegte Bildungsziele, durch Prüfungen und Berechtigungen eingeengt zu werden. Sie kann — in aller notwendigen Bescheidenheit — wirklich „Pädagogische Provinz“ sein.

Unglücklicherweise liegen auf dem Weg der Hilfsschule zu einer neuen Form zwei schwere, im Augenblick noch fast unüberwindliche Hemmnisse: Das eine ist der Mangel an jungen Hilfsschullehrern. Die meisten Hilfsschullehrkörper sind überaltert. Auch die Studienlehrgänge der Heilpädagogischen Institute haben eine nach Alter wenig hoffnungsvolle Zusammensetzung. Und in der jungen Lehrergeneration (die früh heiratet) sind nur ganz wenige, die sich zur Hilfsschularbeit so stark hingezogen fühlen, daß sie dafür eine ihnen eben liebgewordene Arbeit in der eigenen Volksschulklasse, eine endlich errungene Dienstwohnung auf dem Lande u.a.m. aufgeben und die Trennung von Frau und Kind für ein bis zwei Jahre Ausbildung auf sich nehmen. Andererseits kann die Umwandlung der alten Hilfsschule in eine wirklich neue, moderne Schulform *nur* gelingen durch die Arbeit *junger* Lehrer, die in dem so geglückten Neubau der Volksschulunterstufe ihre ersten positiven Erfahrungen gemacht

haben und diese nun — abwandelnd — mit jugendlichem Impetus und jugendlicher Elastizität in die neue Hilfsschule einbauen.

Das andere ist die negative öffentliche Meinung über die Hilfsschule, d. h. nicht so sehr über die Schule als solche und ihre Leistung, die wohl anerkannt wird, als über „den Hilfsschüler“. Das Bild des schwachsinnigen Hilfsschülers von früher steht noch fest, oft selbst bei Ärzten, Lehrern, Richtern und andern gebildeten Menschen, wie viel mehr in der Volksmeinung, wo Hilfsschüler immer noch gleichbedeutend mit „Trottel“ oder Schlimmerem ist. Dieser „Makel“ verfolgt das Kind durch seine ganze Schulzeit, ja, oft weit in sein Erwachsenenleben hinein; er kann alles gefährden, was in jahrelanger mühsamer Arbeit erreicht wurde.

Hier kann nur intensive Aufklärung Wandel schaffen. Allerdings muß sie sich frei von propagandistischer Übertreibung halten. Die Hilfsschule darf ihren Wert vor der Öffentlichkeit nicht dadurch dokumentieren wollen, daß sie behauptet „nur normal begabte Schüler“ und „keine Schwachsinnigen“ zu haben, oder daß „80 Prozent ihrer Entlaßschüler eine Lehre durchmachen“ (es ist sehr die Frage, ob sie sie wirklich *durch-*machen und vor allem, wie viele davon später in ihrem Lehrberuf arbeiten). Sie darf auch um der Werbung willen nicht ihre caritative Aufgabe verleugnen. Wenn sie sich auch von dem leicht etwas penetrant caritativen Ton früherer Äußerungen fernhalten muß, darf sie — etwa in der Auswahl ihrer Schüler — ihr ursprünglich christliches Ethos nicht aufgeben. Aber wirklich ernsthafte Aufklärung wäre nötig, von ihr sollte sich keiner ausschließen: Ministerien, Städte, Schulbehörden, Volksschulen und Jugendämter, Pädagogische Institute und Hochschulen, Wohlfahrtschulen und Jugendleiterinnenseminare — die einen mit allen Mitteln öffentlicher Förderung und Werbung, die andern in der Ausbildungsarbeit an jungen Menschen, die später einmal mit Hilfsschülern zu tun haben werden.

Die beste Werbung freilich wird die Schule selbst sein: wenn man ihr in modernen, schönen (aber nicht pompösen!) Bauten, in gut ausgestatteten Klassen, Werkräumen und Sportplätzen den äußeren Rahmen gibt — in dem sich zugleich Achtung und Wertschätzung der Öffentlichkeit ausdrückt — wenn in diesem Rahmen aufs beste ausgebildete Lehrer in kleinen Klassen nun eine *innere* Form des Schullebens entwickeln können, die die Gestalt der neuen Hilfsschule überzeugend darstellt, dann werden die Belastungen der Vergangenheit am ehesten zu überwinden sein. Dann wird es vielleicht auch unwichtig, ob diese Schule mit dem neuen Namen „Sonderschule“ ihre Wandlung bezeugt, oder ob sie an dem alten, schönen Namen „Hilfsschule“ festhält, den sie neu und rein erfüllt.

Das Pädagogische Seminar zu Göttingen 1837—1891

Ein Beitrag zur Geschichte der Lehrerbildung

im Zeitalter des Neuhumanismus

Von KLAUS FRIEDLAND

Seit die Pädagogik ihren Platz neben anderen Wissenschaften erobert hat, ist es selbstverständlich geworden, daß sie in der Lehrerbildung nicht vom Fachstudium getrennt werden und allein der praktischen Erfahrung überlassen bleiben kann. Schon Dilthey hatte in seiner pädagogischen Vorlesung der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts die Notwendigkeit einer persönlichen pädagogischen Durchbildung auf der Universität aufgezeigt; und ehe seine Gedanken durch den Druck allgemein bekanntgemacht wurden ¹⁾, stellte Herman Nohl in seinem Vortrag über die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität ²⁾ das Problem klar und wies in detaillierten Vorschlägen darauf hin, wie von der sachlichen Energie der Wissenschaften, aus einem stärkeren Bewußtsein der Bildungsnotwendigkeiten der Lebenssinn des fachlichen Wissens deutlicher und wirksamer werden könne, wie weiterhin ein spezielles Studium der Pädagogik überleiten müsse in das Ethos des Lehrerberufs — Forderungen, die inzwischen erfüllt oder der Erfüllung nähergebracht sind.

Obwohl nun im 19. Jahrhundert pädagogische Spezialforschung als Voraussetzung einer ähnlichen Entwicklung noch fehlte, hat es doch zur Zeit des Neuhumanismus Ansätze gegeben, die Ausbildung der Schulamtsanwärter pädagogisch vollwertig zu machen. Einer der interessantesten derartigen Versuche ist die Einrichtung eines Pädagogischen Seminars in Göttingen gewesen ³⁾.

Höheres Schulwesen und Universität des Königreichs Hannover waren im dritten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts auf sehr verschiedenartigem Stand. Während die Georgia Augusta zu Göttingen um diese Zeit, kurz vor ihrer Jahrhundertfeier, ihren Ruhm weit über die Landesgrenzen hinaus verbreitete ⁴⁾, konnten die höheren Schulen des Landes sich nicht

¹⁾ Wilhelm Dilthey, Pädagogik (Gesammelte Schriften IX), hrsg. von O. F. Bollnow, Bln.-Lpzg. 1934, S. 7.

²⁾ Pädagogische Aufsätze, Langensalza o. J. (1930), S. 183 ff.

³⁾ Die Darstellung beruht im wesentlichen auf Akten des Kuratorialarchivs zu Göttingen, und zwar den Beständen 4, V n Nr. 1 (Errichtung eines Pädagogischen Seminars zu Göttingen; zitiert „K.-A. n 1“) und 4 b Nr. 114 (Personalakte des o. Professors Dr. Ferdinand Ranke; zitiert „K.-A. b 114“). Die Gegenakten des Ministeriums für geistliche und Unterrichtsangelegenheiten im Staatsarchiv Hannover sind nicht benutzbar; sie konnten z. T. durch das verfügbare Material ersetzt oder mußten aus ihm erschlossen werden. — Die Anregung zur Bearbeitung des Materials verdanke ich Herrn Prof. Dr. Erdmann (Kiel), der auch auf Ferdinand Rankes Wirken in Göttingen hinwies.

⁴⁾ Vgl. G. v. Selle, Die Georg-August-Universität zu Göttingen, Gött. 1937, S. 243 ff.

mit denen anderer deutscher Herrschaftsgebiete messen. Reifeprüfungen gab es nicht; und da für die Immatrikulation bei der Landesuniversität ein Führungszeugnis des Heimatamts genügte ⁵⁾, konnten kleine und kleinste Anstalten, ja selbst Landpfarrer oder andere Privatlehrer von sich behaupten, ihre Schüler bis zur Universitätsreife zu bringen. Derartiger höherer Schulen gab es etwa zwanzig im Lande; genau unterscheidbar von anderen waren sie freilich nicht. Daß aus solchen Zuständen das Problem erwuchs, wie der übermäßige Andrang ungeeigneter und mangelhaft vorgebildeter junger Männer zum Studium abgedämmt werden könnte, ist leicht einzusehen, ebenso die Tatsache, daß Hannover nicht genug befähigte Lehrer hervorbrachte und sie sich aus fremden Ländern heranziehen mußte ⁶⁾.

Erstaunlich hingegen ist es, daß in demselben Lande, welches solche Mißstände erdulden mußte, seit langem ein wohlorganisiertes und gutgeleitetes Universitätsinstitut zur Heranbildung junger Lehrer bestand. 1737 schon hatte Johann Matthias Gesner das Philologische Seminar zu Göttingen gegründet, das älteste seiner Art in Deutschland. Zweck dieser Anstalt war es nicht, wissenschaftliche Forschung und Übung im engeren Kreise zu pflegen, sondern „gute, geübte Schul-Lehrer, als woran es den meisten Orthen fehlte, zu bekommen, und zu dem Ende eine gewisse Anzahl von solchen Leuten, so sich dem Lehr-Amt gewidmet, auf Unserer Georg-August-Universität zu Göttingen zu denen Schul-Studiis, einer guten Lehr-Arth, und übrigen Erforderungen eines tüchtigen Schul-Mannes anführen zu lassen“. So hatte es Georg II., König von England und Herzog von Braunschweig-Lüneburg, in seiner Schulordnung vom selben Jahre bestimmt ⁷⁾. Obwohl sich aber unter den späteren Leitern des Philologischen Seminars so namhafte Persönlichkeiten wie Heyne, Mitscherlich und Welcker finden ⁸⁾, war es nicht möglich gewesen, diese Absicht im erwünschten Maße zu verwirklichen. Einen Philologenstand gab es noch nicht; die Seminarmitglieder waren fast ausschließlich Theologen, die den Schuldienst meist als Wartezeit bis zur Anstellung als Pfarrer betrachteten ⁹⁾ und nur aus diesem Grunde sich besondere Kenntnisse für den Lehrerberuf aneigneten. Daß die von solchen Personen vermittelten „Schulstudia mit denen künftigen Studiis Academicis harmoniren“ würden, wie es in der Schulordnung von 1737 verlangt war, mußte jedenfalls zweifelhaft bleiben. Vor allem aber hatte eine andere Bestimmung keinen

⁵⁾ Kalokagathophilos (d. i. E. G. C. Nöldeke, Rektor in Harburg, 1849–66 Direktor des Gymnasiums Lingen), Über Mängel des höheren Unterrichtswesens im Königreich Hannover, Hamburg 1828, S. 90 u. 98; F. Kohlrausch, Das höhere Schulwesen im Königreich Hannover seit 1830, Hannover 1855, S. 3.

⁶⁾ Kalokagathophilos, S. 12 u. 16 f., Kohlrausch, Hann. Schulwesen, S. 5 u. 31.

⁷⁾ Schulordnung vor die Churfürstlich Braunschweig-Lüneburgischen Lande, Göttingen 1738 (1737 von J. M. Gesner auf Veranlassung G. A. v. Münchhausens verfaßt), S. I–III, 209–221.

⁸⁾ Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. II, Bln. 1864, S. 602.

⁹⁾ J. J. Hecker bezeichnete die Lehrer 1750 als Theologen, die sich zum Predigtamt nicht eigneten (A. Heubaum, Gesch. des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. I. [einziger] Bd., Bln. 1905, S. 309), noch schärfer F. G. Resewitz 1775 als den „verachteten Nachtrapp des .. verachteten geistlichen Standes“ (Braunschweigische Schulordnungen, hrsg. v. F. Koldewey, Bd. II (Mon.Germ.Paed. VIII/1890), S. CVII Anm.1).

Erfolg, wonach der jeweilige Seminardirektor als „beständiger Inspector“ der höheren Schulen des Landes galt und die „Orths Scholarchen“ seinen Weisungen folgen sowie ihm über die Durchführung der Schulordnung berichten sollten ¹⁰⁾. Gewiß führte Christian Gottlob Heyne viele befähigte Mitglieder seines Seminars dem Göttinger Gymnasium als Lehrer zu, wie G. F. Grotefend, K. F. Wunderlich, Fr. Thiersch und C. C. J. Bunsen ¹¹⁾; aber über solche lokalen Einflußmöglichkeiten ging die Wirksamkeit der Seminardirektoren und Schulinspektoren nicht weit hinaus. Voller Unwillen über die Verhältnisse des Lehrerstandes veröffentlichte 1828 ein Schulmann seine Klagen über das hannoversche Unterrichtswesen ¹²⁾: Die Befähigung eines Bewerbers werde bei der Besetzung von Lehrerstellen kaum beachtet; die besten Absolventen des Philologischen Seminars müßten, da es an einer Oberbehörde für das Schulwesen fehle, oft 20 Meilen um Göttingen „jedem hochweisen und unweisen Mitgliede eines Magistrats demüthig“ ihre Aufwartung machen. Habe ein solcher Kandidat schließlich Erfolg, so könne er unversehens jemanden als seinen Vorgesetzten finden, der sich einst mit ihm um die Aufnahme ins Philologische Seminar beworben habe, aber damals wegen mangelhafter Vorbildung abgelehnt worden sei. Abhilfe könne da nur eine Prüfung schaffen, die jeder Schulamtsbewerber vor dem Direktor des Philologischen Seminars abzulegen hätte; dadurch werde sich überdies dessen Einfluß wesentlich verstärken. Ferner müsse ein Schulmann die Seminaristen im Unterrichten ausbilden, weil gelehrte Professoren das oft nicht könnten. Und vor allem sei es nötig, daß man eine Schulbehörde einrichte: „die hohe Regierung“ habe „das Recht, als höchste Landespolizeibehörde jedes Unwesen... zu stören“, möge „es aus Fahrlässigkeit, aus bösem Willen, aus Mangel an Einsicht oder Kraft herfließen“. Die Aufsicht über das Schulwesen dürfe nicht länger „in die Willkür einzelner Menschen gesetzt“ werden; nur der Staat könne hier helfen.

Als nachahmenswertes Beispiel empfahl dieser Kritiker die Reformen der Jugendbildung in Preußen. Er dachte dabei an das seit 1787 bestehende Oberschulkollegium und die Reifeprüfungsordnung von 1788, besonders aber an das königlich preußische Edikt über allgemeine Prüfungen für das höhere Lehramt, das 1810 nach einem Entwurf Humboldts, Schleiermachers und Süverns erlassen worden war.

Wilhelm von Humboldt hatte sich gleichen Übelständen gegenübergesehen, wie man sie im Königreich Hannover beklagte. Die Anordnung allgemeiner Prüfungen von Schulamtsanwärtern war nach seiner Ansicht „der einzige Damm, den man dem Mißbrauch der Patronatsrechte entgensetzen“ könne ¹³⁾. Überhaupt eignete sich bestens als belebendes Beispiel für andere Länder, was in Preußen vor 1814 aus geistigem Selbsterhaltungswillen und unerschütterlichem Glauben an staatlichen Fort-

¹⁰⁾ Schulordnung 1737 S. III.

¹¹⁾ K. Kahle, Aus der Geschichte des Göttinger Gymnasiums, Gött. 1928, S. 16.

¹²⁾ E. G. C. Nöldeke (s.o. Anm. 5). — Das Folgende Kalokagathophilos, S. 13 ff., 95 ff.

¹³⁾ Wiese, Preuß. Schulwesen I, S. 3 ff., 546.

bestand geschehen war. Das Streben, verlorene Landesuniversitäten durch ein überragendes Bildungszentrum zu ersetzen, und das Menschenbild des deutschen Idealismus zur Zeit seiner ausgebreitetsten Wirksamkeit hatten sich in jener kulturgeschichtlichen Tat verbunden, die für uns als die Gründung der Universität Berlin gekennzeichnet ist, doch das preußische Bildungswesen räumlich ausgreifend in allen seinen Abstufungen erfaßte. „Wissenschaftliche Bildung ... nicht nach äußeren Zwecken und Bedingungen ..., sondern vielmehr zur Erreichung des höchsten allgemein Menschlichen“ ¹⁴⁾, — das war der Ort, wo sich Schule und Universität, denkendes und handelndes Bemühen trafen. Die starke Anziehungskraft dieses geistigen Zentrums hat — wenigstens für die Verwaltungspraxis der einzelnen Bildungsinstitute — nicht sehr lange vorgehalten; aber sie zog doch die Lehrerbildung an den Platz, der ihr wesenseigentümlich zukam. Aus Halle brachte Friedrich August Wolf den Plan mit, Universitäts- und Unterrichtsübungen für angehende Lehrer zu verbinden; dort mit Versuchsschülern des Waisenhauses vorgesehen, führte er 1812 in Berlin zur Umwandlung der „Pepinière von Lehrern für gelehrte Schulen“ am Friedrichs-Werderschen Gymnasium zum „königlichen Pädagogischen Seminar“ ¹⁵⁾. In Breslau schlug die Wissenschaftliche Deputation zur Prüfung von Schulamtskandidaten die Einrichtung eines ähnlichen Seminars vor, das 1813 nach dem Muster Berlins gegründet wurde. An der Universität Königsberg veranstaltete Herbart Seminarkurse zur Erprobung seiner Pädagogik beim Unterricht mit Versuchsschülern und erlangte dafür 1810 die Zustimmung und finanzielle Unterstützung der Regierung. Einige Jahre später, 1824, faßte man zu Münster den Plan, der theologisch-philosophischen Akademie ein pädagogisches Seminar anzuschließen, und 1829 wurde das schon ältere pädagogische Seminar der theologischen Fakultät zu Halle verselbständigt, getreu den Ansichten Wolfs (gest. 1824), der wie viele seiner Zeitgenossen „die Trennung des Schulstandes vom Predigerstande für etwas in mehrerem Betracht durchaus nothwendiges“ gehalten hatte. An denselben Plätzen, den Universitätsstädten Berlin, Königsberg, Breslau, Halle, Münster, dazu auch Köln, befanden sich seit 1816 die sechs Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen Preußens ¹⁶⁾.

Das Pädagogische Seminar zu Göttingen verdankt seine Entstehung einigen Persönlichkeiten, die selber an diesem Aufschwung des Lehrerbildungswesens in Preußen teilgenommen hatten und nun zusammentrafen, — fast alle an der Georgia Augusta. Der einzige Nichtgöttinger unter

¹⁴⁾ Instruktion Humboldts für die Wissenschaftlichen Prüfungscommissionen vom 23. 12. 1816 bei J. F. J. Arnoldt, Fr. A. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Paedagogik, Braunschweig 1861, S. 162.

¹⁵⁾ Die Seminarstatuten von 1812 bei L. Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, Bin. 1887/68, II, S. 54. — Die Leitung die „ein von den Vorstehern der ... Gymnasien ganz unabhängiger Director“ innehaben sollte (§ 3 der Statuten), wurde schließlich nicht Wolf, sondern dem Professor Solger übertragen. Die — in Wolfs Verhalten liegenden — Gründe bei E. Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens (Die großen Erzieher IV), Berlin 1910, S. 225 f.; vgl. ebenda S. 220 ff.; Arnoldt, S. 177 ff. und diesen Aufs. S. 92.

¹⁶⁾ Hierhin gehört auch der — erfolglose — Plan eines „schulwissenschaftlichen Professorenvereins“, den A. W. Schlegel, Delbrück, Welcker und Diesterweg 1826 in Bonn gründen wollten. — Zum Ganzen Wiese, Preuß. Schulwesen I, S. 6, 8, 531 ff., 537 ff., 539 Anm. 3, 540 ff., 543 Anm. 2.

ihnen war der königlich hannoversche Oberschulrat Friedrich Kohlrausch, der allerdings hier an erster Stelle aufgeführt werden muß. Er stammte aus der Umgebung Göttingens, hatte hier — unter anderen bei Herbart — studiert, dann in Berlin die Vorlesungen Fichtes gehört und dabei auch Solger, den späteren Direktor des Berliner pädagogischen Seminars, kennengelernt ¹⁷⁾. Von 1818 bis 1830 war er in Münster preußischer Schulrat der Provinz Westfalen, seitdem Vorsitzender des damals eingerichteten Oberschulkollegiums zu Hannover ¹⁸⁾. Noch vor Ablauf seines ersten Amtsjahres veranlaßte Kohlrausch allgemeine Prüfungen für die Schulamtskandidaten und die Berufung einer wissenschaftlichen Prüfungskommission, deren erste Mitglieder neben anderen Friedrich Christoph Dahlmann, Carl Otfried Müller und Jacob Grimm waren; Maturitätsprüfungen an allen höheren Schulen waren schon kurz zuvor eingeführt worden ¹⁹⁾.

Carl Otfried Müller lehrte seit 1819 an der Universität Göttingen. Er hatte in Berlin bei dem Altphilologen August Boeckh studiert — der dann seine Berufung nach Göttingen betrieb und selber 1819 Nachfolger Solgers in der Leitung des Berliner pädagogischen Seminars wurde ²⁰⁾ — und war ein Jahr lang Lehrer am Magdalenenäum zu Breslau gewesen. In Göttingen trat er in der Direktion des Philologischen Seminars an die Stelle des fortberufenen Welcker ²¹⁾.

1833, nach der Einrichtung des hannoverschen Oberschulkollegiums, verließ Johann Friedrich Herbart die Universität Königsberg und folgte einem Ruf nach Göttingen. Er wurde als Examinator in Philosophie und Pädagogik Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission ²²⁾.

Ostern 1837 schließlich trat Karl Ferdinand Ranke, jüngerer Bruder des Historikers, seinen Dienst als Direktor des Gymnasiums zu Göttingen an. Er hatte in Halle studiert, dort auch an den Franckeschen Stiftungen unterrichtet, war dann Lehrer am Gymnasium zu Quedlinburg und 1831, im Alter von 29 Jahren, dessen Direktor geworden. Kohlrausch wurde durch den Berliner Gymnasialdirektor August Meineke, einen Akademiegenossen Leopolds, auf ihn aufmerksam gemacht, als er im Lande Hannover vergeblich nach geeigneten Persönlichkeiten Ausschau hielt ²³⁾.

¹⁷⁾ F. Kohlrausch, *Erinnerungen aus meinem Leben*, Hannover 1863, S. 65.

¹⁸⁾ Wiese, *Preuß. Schulwesen I*, S. 294; Kohlrausch, *Erinnerungen*, S. 179, 184 ff. u. 266 f. — Dem Oberschulkollegium zu Hannover gehörte u. a. der Archivrat Georg Heinrich Pertz, Herausgeber der MGG, an.

¹⁹⁾ Kgl. Verordnung v. 11. 9. 1829; Kohlrausch, *Hann. Schulwesen*, S. 5; vgl. ebenda S. 29 und Wiese, *Preuß. Schulwesen II*, S. 610. — Zum Aufgabenbereich der Prüfungskommission gehörte auch die Kontrolle der Maturitätsprüfungsarbeiten. Kohlrausch hoffte, er werde dadurch „dieser Männer in fortlaufender Kenntnis von dem faktischen Zustande unserer gelehrten Schulen erhalten“, was „für dieselben als Lehrer und Bildner der künftigen Schulmänner sowohl für ihren Unterricht, als auch für die Einrichtung ihrer Prüfungen von Wichtigkeit sein“ würde (Kohlrausch, *Hann. Schulwesen*, S. 50).

²⁰⁾ Wiese, *Preuß. Schulwesen I*, S. 533.

²¹⁾ *Chronik der Univ. Göttingen 1889/90*, S. 49.

²²⁾ Kohlrausch, *Erinnerungen*, S. 306.

²³⁾ Kohlrausch traf Meineke in Hannover auf dem Wege von oder nach Pyrmont (Kohlrausch, *Erinnerungen*, S. 286 f.; F. Ranke, *August Meineke*, Leipzig 1871, S. 107). Leopold scheint nicht unbeteiligt daran gewesen zu sein, daß Ferdinand, mit Heinrich sein Lieblingsbruder, in Berlin „nicht vergessen“ wurde (L. an F. Ranke, Mitte Aug. 1838; L. v. Ranke, *Neue Briefe*, hrsg. v. H. Herzfeld, Hamburg 1949, S. 216).

Was Ranke an seiner neuen Stellung besonders reizte, war die Nähe zur Universität. Er hatte schon bei den Vorverhandlungen mit Kohlrausch angeregt, an der Georgia Augusta ein pädagogisches Seminar einzurichten und ihn selber an der Leitung zu beteiligen²⁴⁾. Kohlrausch vergaß nicht, als er beim Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten um Anstellung Rankes nachsuchte, dessen Wunsch zu erwähnen, und erreichte, daß ihm sein neuer Direktor die grundsätzliche Zustimmung zu einem neuen Lehrerbildungsinstitut einbrachte²⁵⁾.

Die Atmosphäre in Göttingen war für ein solches Vorhaben durchaus günstig. Zum hundertjährigen Jubiläum der Universität hatten sich hervorragende Männer von diesseits und jenseits der Landesgrenzen eingefunden, unter ihnen Alexander von Humboldt und Friedrich Thiersch, der Organisator des höheren Schulwesens in Bayern²⁶⁾. Eine Geselligkeit, zu der auch Kohlrausch eingeladen war, vereinte diese beiden Persönlichkeiten mit Dahlmann, den Grimms, Müller und anderen Vertretern der Göttinger Geisteswissenschaft; es ergab sich fast von selbst, daß in diesem Kreise die Beziehungen der Universität zu anderen Bildungsinstituten zur Sprache kamen. Thiersch schlug — nach dem Muster der Naturwissenschaftler — vor, künftig Jahresversammlungen deutscher Universitäts- und Gymnasiallehrer der Schulwissenschaften durchzuführen; Müller und Kohlrausch griffen den Plan mit großem Interesse auf. Die Kongresse deutscher Philologen und Schulmänner sind in den nächsten Jahrzehnten der Erfolg ihres Bemühens gewesen²⁷⁾.

Über das Pädagogische Seminar, eine weniger weitgreifende Einrichtung, war bei der Jahrhundertfeier nicht verhandelt worden; aber Kohlrausch und Ranke durften doch fest auf die Hilfe derjenigen bauen, die sich so interessiert mit den Fragen des Schulwesens befaßt hatten. Sie mußten alsbald erleben, wie diese Hoffnung scheiterte. Am 1. November 1837 hob Ernst August, seit Juni dieses Jahres König von Hannover, das Staatsgrundgesetz von 1833 auf. Als am 18. November sieben Göttinger Professoren erklärten, sie fühlten sich weiterhin an ihren Eid auf dieses Gesetz gebunden, verfügte der König ihre Entlassung, dazu für drei von ihnen Landesverweisung. Am 17. Dezember verließen Dahlmann, Gervinus und Jacob Grimm das Königreich Hannover, und Wilhelm Grimm, Albrecht, Ewald und Weber waren ihres Amtes entsetzt. Sechs andere Professoren, darunter die drei Direktoren des Philologischen Seminars Ernst v. Leutsch, C. O. Müller und Fr. W. Schneidewin, stellten sich am

²⁴⁾ Oberschulcoll. an Min. 6. 6. 1838 (K.-A. n 1).

²⁵⁾ Ebenda; vgl. Kohlrausch, *Erinnerungen*, S. 307; G. Kießling, *Gedächtnisrede auf Ferdinand Ranke* in: *Zs. f. Gymnasialwesen* 1876, S. 647.

²⁶⁾ Vgl. Kahle, S. 15 und Briefwechsel zwischen August Boeckh und Karl Otfried Mueller, Leipzig 1883, S. 405 u. 407.

²⁷⁾ Kohlrausch, *Erinnerungen*, S. 339 f.; F. Ranke, C. O. Müller, *Ein Lebensbild*, Berlin 1870, in: *Jb. über die kgl. Realschule ... und Elisabethschule zu Berlin*, 1870, S. 15; v. Selle, S. 273.

19. Dezember mit einer öffentlichen Erklärung auf die Seite der Sieben, blieben aber unbehelligt²⁸⁾.

Von denjenigen, die seine Pläne wirksam unterstützen konnten, fand Kohlrausch an der Universität nurmehr zwei: Herbart, der als einziger unter den Göttinger Wissenschaftlern den Protest der Sieben aus Grundsätzen ablehnte²⁹⁾, und Carl Otfried Müller. Herbarts künftige Mitwirkung beschränkte sich freilich darauf, daß er sich als Mitdirektor des neuen Instituts zur Verfügung stellte; vielleicht bewog ihn sein höheres Alter zur Zurückhaltung — er starb drei Jahre später als 65jähriger —, vielleicht auch, daß er persönlich wenig mit der Gesinnung anderer Beteiligten gemein hatte. Carl Otfried Müller jedenfalls war Kohlrauschs Plänen zugänglicher. In steter, wenn auch oft schwacher Hoffnung, der König werde eines Tages die Sieben zurückberufen müssen³⁰⁾, fühlte er sich verpflichtet, das wissenschaftliche Niveau insbesondere in der noch unversehrten Philologenschaft zu wahren, fähige Männer in Göttingen zu halten und Nachwuchs an die Universität zu ziehen³¹⁾. Er wollte zu diesem Zweck „durch ein pädagogisches Seminar die Schule mit der Universität . . . verbinden und zugleich Ranke mehr an Göttingen . . . fesseln“ und skizzierte auf Kohlrauschs Bitten die Aufgaben des neuen Instituts. „Nichts ist betrübender“, erklärte er, „als wenn man sehen muß, daß viele junge Philologen von Anlage und Eifer für die Wissenschaft bald nach den Universitätsjahren sich so in den engen Gränzen des unmittelbar Brauchbaren einpfirchen, daß sie das Interesse für die Ausbildung der Wissenschaft und ihre eigene verlieren, ihr Amt handwerksmäßig zu treiben anfangen und für alle eigentliche Gelehrsamkeit stumpf und gleichgültig werden. Wenn der Schulmann seine Amtsthätigkeit nicht in Zusammenhang faßt mit dem Schönsten und Besten, wohin menschliche Bildung gelangen kann, wenn ein wohlzugestutzter Primaner sein letztes Ziel von Vollkommenheit ist: dann würde mir dieser Beruf, der mir selbst einst große Freude gemacht hat, der trübseeligste von allen erscheinen. Darum möchte ich, daß es ein wesentlicher Zweck dieses Seminars wäre, den Sinn für Wissenschaft *neben* den Anfängen practischer Thätigkeit zu pflegen, und — was mir immer als das Wünschenswertheste erscheint, die wissenschaftliche Einsicht in die Unterrichtsgegenstände auch zur Auffindung der rechten Methode für die practische Behandlung zu benutzen.“ Die Verwirklichung dieser Absichten dachte sich Müller so, daß die angehenden Lehrer nach dem Abschluß ihrer Universitätsstudien und während ihrer ersten Unterrichtsversuche Mitglieder des Philologischen Seminars blieben und Vorteile bei der Benutzung der Universitätsbibliothek³²⁾ genossen. Doch sollte das neue Seminar eine selbständige Ein-

²⁸⁾ Die Göttinger Sieben (Dokumente zur Morphologie, Symbolik und Geschichte), Berlin 1945, S. 68.

²⁹⁾ R. Smend, Die Göttinger Sieben, Göttingen 1951, S. 7.

³⁰⁾ v. Selle, S. 280.

³¹⁾ Briefe an Boeckh 29. 7., 23. 10., 30. 12. 1838, 17. 6. 1839; Briefwechsel Boeckh-Müller, S. 424, 431, 439.

³²⁾ Über die damalige Bedeutung der Universitätsbibliothek H. Heimpel, *Minima academica* (Nachr. der Akad. d. Wiss. in Göttingen I, phil.-hist. 1958/1), S. 2.

richtung werden, ein Dreierdirektorium — ein Philologe und ein Philosoph der Universität, dazu der Direktor des Gymnasiums — seine Leitung übernehmen und bei regelmäßigen Sitzungen über halbjährlich anzufertigende Arbeiten wissenschaftlich-pädagogischen Inhalts gesprochen werden. Müller selbst erklärte sich bereit, das philologische Direktorium zu übernehmen und Themen ausfindig zu machen, welche „wissenschaftliches Nachdenken und practische Thätigkeit“ verbänden, „so daß ohne vorzeitige Vermischung doch die letztere von der ersteren veredelt würde“. Als philosophischer Direktor und zugleich Vertreter der Mathematik war Herbart vorgesehen; entsprechend sollte bei den Mitgliedern auf zwei Philologen ein Mathematiker kommen³³⁾.

Müllers Plan ging auf die Verwirklichung einer Absicht Gesners hinaus, die bei der Gründung des Philologischen Seminars vor hundert Jahren nicht hatte durchgeführt werden können. Nach der Schulordnung von 1737 sollte der Seminardirektor dem Leiter der Göttinger Stadtschule seine Seminaristen präsentieren und dieser sie zum Unterrichten zulassen³⁴⁾. Die provinzielle Beschränktheit der damaligen Kulturpolitik — es sei nicht anzunehmen, daß ein Professor eloquentiae in Schulsachen mehr verstehe als die gesamten Kollegien des Magistrats³⁵⁾ — brauchte man jetzt, nach dem Aufbau einer zentralen Landesschulverwaltung, nicht mehr zu fürchten. Außerdem kannte Müller das Berliner und das Breslauer Pädagogische Seminar³⁶⁾ und konnte nach diesen Vorbildern präzisieren, was er für wünschenswert hielt. Wie in Berlin sein Lehrer Boeckh die Direktion des philologischen und des pädagogischen Seminars in seiner Person vereinigte³⁷⁾, so dachte er es sich auch für Göttingen; wie in Breslau und in Berlin, so sollten auch hier wissenschaftlich-pädagogische Arbeiten neben der praktischen Unterrichtstätigkeit einhergehen und die Themen zu den Seminarsitzungen liefern³⁸⁾, wie dort, so war auch hier eine Lehrerbildung nach der wissenschaftlichen Prüfung, also nach den eigentlichen Universitätsstudien bezweckt, die aber durch die Personen der Ausbilder mit der Universität verbunden bleiben sollte. Freilich war es in Berlin nicht zu einer wirklichen Verbindung des philologischen Universitätsseminars mit der praktischen Lehrerbildung gekommen und Humboldts Hoffnung auf Friedrich August Wolf an der Haßliebe dieses geborenen Philologen gegenüber der praktischen Pädagogik gescheitert³⁹⁾. Jetzt aber, in einer neuen Generation, kreuzten Philanthropismus und Neuhumanismus, hallesche Pädagogik und humboldtsche Bildungsidee erneut einander die Wege; was der Chef des preußischen

³³⁾ Oberschulcoll. an Minister, 6. 7. 1838 (K.-A. n 1).

³⁴⁾ Schulordnung 1737, S. 220.

³⁵⁾ Kahle, S. 12.

³⁶⁾ F. Ranke, Müller, S. 6, 13.

³⁷⁾ Wiese, Preuß. Schulwesen I, S. 532 f.

³⁸⁾ Vgl. o. Anm. 15 u. Wiese, Preuß. Schulwesen I, S. 537. — Müller leh von Boeckh die Statuten des Berliner Seminars als Muster aus (Müller an Boeckh 23. 10. 1838, Boeckh an Müller 15. 1. 1839; Briefw., S. 430, 434, 439).

³⁹⁾ Spranger, S. 219 f., 225 f.

Erziehungswesens mit Wolfs Hilfe nicht hatte vollenden können, durfte der hannoversche Oberschulrat von Müller und Ranke erhoffen.

Kohlrausch verschaffte in einer Eingabe an den Minister von Strahlenheim den Plänen Müllers Nachdruck, indem er die pädagogischen Seminare Preußens als Muster hinstellte und dringlich wünschte, das Göttinger in enge Verbindung mit der Universität zu bringen, ähnlich den Kliniken der Mediziner und den katechetischen und homiletischen Seminaren der Theologen. Er war auch Behördenpraktiker genug, um andere, wirksame Argumente nicht zu vergessen: die Stellen Dahlmanns und Jacob Grimms in der Wissenschaftlichen Prüfungskommission müßten ohnehin neu besetzt werden; da finde sich in dem Direktor Ranke ein geeigneter Examinator für Geschichte, für den man nur 100 Thaler jährlicher Gehaltszulage aufzuwenden brauche⁴⁰⁾; erhalte er dann als Mitvorsteher des künftigen Seminars 150 Thaler, dazu den Titel eines Universitätsprofessors mit dem damit verbundenen Anspruch auf Hinterbliebenenfürsorge aus der akademischen Witwenkasse⁴¹⁾, so werde er gewiß zufrieden sein. Müller und Herbart würden kaum ein zusätzliches Gehalt verlangen; nur noch je 100 Thaler und ein Freitisch für zunächst drei Seminarmitglieder seien nötig⁴²⁾.

Empfehlungen ähnlicher Art finden sich in einem gleichzeitigen Gutachten der Universitätskasse⁴³⁾. Der Zeitpunkt für die Seminargründung, heißt es da, sei sehr günstig gewählt, denn durch die Vakanz von sieben Professuren spare man gegenwärtig 12 011 Reichsthaler jährlich. Zwar würden einige dieser Stellen gewiß einmal wieder besetzt werden, aber „hinsichtlich des Dr. W. Grimm“ sei „ein Ersatz nicht erforderlich . . . und hinsichtlich des H(ofraths) Jacob Grimm“ könne „keiner gefunden werden“.

Das Odium solcher Nutznießerschaft ist dem Göttinger Pädagogischen Seminar erspart geblieben. Im August 1838 erhoben die Sieben Klage auf Fortzahlung ihrer Gehälter, um so das Unrecht ihrer Entlassung gerichtlich feststellen zu lassen⁴⁴⁾. Zwar hat der hannoversche König nach knapp drei Jahren diesen Angriff durch einige Kunstgriffe abzuwenden verstanden, aber fürs erste schienen doch Spekulationen mit diesem Gelde nicht ratsam.

Freilich bedurfte es bei dem zaudernden von Strahlenheim⁴⁵⁾ solcher Hinderungsgründe gar nicht. Ehe noch die Klage der Sieben von der Justiz-

⁴⁰⁾ Jacob Grimm hatte als Examinator 356 Th. bezogen (Auszug aus den Besoldungslisten K.-A. n 1).

⁴¹⁾ Hinterbliebenenfürsorge genossen in Hannover vor 1845 nur die Lehrer, deren Schule eine eigene Witwenpensionskasse eingerichtet hatte (Wiese, Preuß. Schulw. II, S. 645; Kohlrausch, Erinn., S. 422 ff. u. ders., Hann. Schulwesen, S. 38 ff.).

⁴²⁾ Oberschulcoll. an Minister 6. 7. 1838 (K.-A. n 1).

⁴³⁾ undat.; K.-A. n 1.

⁴⁴⁾ H. Kück, Die „Göttinger Sieben“ (Historische Studien H. 258), Bln. 1934, S. 169 ff.

⁴⁵⁾ Kohlrausch vermißt an ihm „die Höhe staatsmännischer Einsicht und die Energie des Willens, welche selbständig Neues zu schaffen oder in aufgeregten . . . Zeiten das Steuer mit fester Hand zu lenken vermag“ (Erinn., S. 316).

kanzlei in Hannover angenommen wurde⁴⁹⁾, hielt er es für „nicht unbedenklich . . ., eine neue Einrichtung so wichtiger Art gleich Anfangs definitiv anzuordnen“. Er reduzierte die paritätische Direktoren- und Mitgliederdreizahl auf einen oder zwei Schulamtskandidaten, die von Ranke im Unterrichten angeleitet und im Philologischen Seminar „angemessen beschäftigt“ werden sollten; das Ganze habe nur als vorläufiger Versuch, nicht als ein neues Universitätsinstitut zu gelten. Die finanziellen Forderungen Kohlrauschs wurden auf weniger als die Hälfte zusammengestrichen⁴⁷⁾.

Was in diesem Erlaß von der weiteren Mitgliedschaft im Philologischen Seminar gesagt wurde, blieb praktisch bedeutungslos; im übrigen war von einer engeren Verbindung zwischen theoretischer Unterweisung und praktischer Übung im Sinne Müllers nicht die Rede. Da außerdem Ranke schon seit längerem geprüfte Kandidaten als Hospitanten zugelassen und angeleitet hatte, änderte sich nichts, außer daß zwei solcher Kandidaten und Ranke selbst nun kleine Geldbeträge oder, wie Kohlrausch später sagte, eine Art persönlicher Unterstützung durch den Minister erhielten⁴⁸⁾.

Diese sparsamen Zuwendungen schadeten der Lehrerbildung zu Göttingen mehr als sie ihr nützten. Gewiß unternahm es der temperamentvolle, neuem Planen und Beginnen stets zugetane Ranke, seine zwei Schutzbefohlenen nun feierlich als Kandidaten ins Kollegium einzuführen und sie vierzehntäglich als Mitglieder seines „Instituts“, wie er das Ganze entgegen den ministeriellen Wünschen nannte, zu versammeln; aber er ließ sich auch die Gelegenheit nicht entgehen, sie zum Nutzen seiner Schule einzusetzen. Die ausgewählten jungen Männer, deren Bildung man den hohen wissenschaftlichen Rang des damaligen Göttingen anmerkte, erwiesen sich manchen älteren Lehrern durchaus überlegen, und einer von ihnen war als Vertreter der Naturwissenschaften, für die es bislang kaum Fachkräfte gab, nachgerade unentbehrlich, da Ranke eine Realabteilung des Gymnasiums einzurichten gedachte⁴⁹⁾. Jedenfalls war es der Göttinger Magistrat wohl zufrieden, daß die jungen Lehramtsanwärter mit 10—12 Wochenstunden in Hilfslehrerstellen eingesetzt wurden und ihre staatlichen Stipendien städtische Lehrergehälter einsparen halfen; die Kandidaten aber verließen Göttingen, sobald sich ihnen anderswo eine vollbezahlte Stelle bot⁵⁰⁾.

Kohlrausch erreichte mit seinen Klagen beim Ministerium zunächst nichts als eine Erhöhung der zwei Stipendien⁵¹⁾; das Provisorium dauerte an. Erst nach fast zwei Jahren, im Mai 1840, fand er einen Anlaß zu wirksamerem Vorgehen: Ranke habe, so berichtete er dem Minister, eine Berufung in den preußischen Dienst abgelehnt, doch nur in der Hoffnung

⁴⁹⁾ 17. 8. 1838; der ministerielle Erlaß ist am selben Tage ausgefertigt.

⁴⁷⁾ Erlaß 17. 8. 1838 (K.-A. n 1).

⁴⁸⁾ Oberschulcoll. an Min. 10. 5. 39 (K.-A. n 1).

⁴⁹⁾ O. Wecker, Festschrift zur 350-Jahr-Feier des Gymnasiums, Gött. 1936, S. 16.

⁵⁰⁾ Oberschulcoll. an Min. 10. 5. 1839 (K.-A. n 1).

⁵¹⁾ Min.-Erlaß 7. 6. 1839 (K.-A. n 1).

auf fruchtbare Arbeit im Pädagogischen Seminar. Dieses müsse nunmehr zu einem Universitätsinstitut gemacht werden, wenn man die Bedürfnisse der Lehrerbildung wirklich befriedigen wolle⁵²⁾.

Da traf ein neues Mißgeschick die junge Einrichtung: Carl Otfried Müller starb am 1. August in Athen auf einer Forschungsreise, die anzutreten ihn unter anderem die unerquicklichen Verhältnisse seit der Entlassung der Sieben bestimmt hatten⁵³⁾. Mit ihm schwand der letzte von jenen Göttinger Professoren dahin, auf deren Hilfe man gerade jetzt angewiesen gewesen wäre.

Die Berufung eines Professors ging in Göttingen, wo die Rektorwürde dem König vorbehalten war und ein Prorektor die Universitätsverwaltung leitete⁵⁴⁾, oft ohne Wissen der betreffenden Fakultät vor sich⁵⁵⁾. Die Verhandlungen mit dem Ausersehenen führte das Universitätskuratorium, dem damals die Minister von Arnswald und von Strahlenheim vorstanden. So kam es, daß Kohlrausch zu einer Tagung von Universitäts- und Gymnasiallehrern in Gotha Ende 1840⁵⁶⁾ den Auftrag seines Ministers mitnahm, nach einem geeigneten Nachfolger für Müller Ausschau zu halten, daß weiterhin, da der von Kohlrausch vorgeschlagene Karl Wilhelm Götting aus Jena ablehnte⁵⁷⁾, der verwaiste Lehrstuhl vom Kuratorium dem Direktor Ranke angeboten wurde.

Beweggründe und Form dieses Angebots sind für die hannoversche Personalpolitik nach 1837 einigermaßen aufschlußreich. Ranke war einige Monate vor dem Protest der Sieben in eine Stellung berufen worden, die ihn in die Nähe der Universität, aber nicht an die Universität selber gebracht hatte. Das empfahl ihn nun dem Kuratorium in mehreren Hinsichten. Er war in Göttingen: auswärtige Wissenschaftler blieben aus abwartender Vorsicht oder aus Kollegialität mit den Sieben meist reserviert gegen Berufungen⁵⁸⁾. Er gehörte nicht zur Georgia Augusta, war auch wegen seines kurzen Aufenthaltes am Ort von niemandem zu offener Parteinahme aufgefordert worden⁵⁹⁾; die Lehrstuhlanwärter der philosophischen Fakultät hingegen, Schneidewin⁶⁰⁾ und von Leutsch⁶¹⁾, hatten

⁵²⁾ Oberschulcoll. an Min. 23. 5. 1840 (K.-A. n 1).

⁵³⁾ ADB XXII, S. 656 ff.

⁵⁴⁾ E. Gundelach. Die Königlichen Commissarien. Prorectoren und Rektoren der Georg-August-Universität zu Göttingen, o. O. u. J. (Gött. 1956), S. 4.

⁵⁵⁾ 1856 beklagte sich v. Leutsch bei dem Juristen Georg Julius Ribbentrop darüber, daß man ihn bei Berufungsfragen stets übergehe und statt dessen etwa Kohlrausch und Ahrens (Direktor des Lyceums, spät. Ratsgymnasiums, in Hannover) um Rat frage. Ribbentrop machte „ihn auf die Hannoversche Praxis aufmerksam. zu Folge derer z. B. bei Emil Hermanns (o. Prof. f. Kirchenrecht 1847—1868; Corpus Academicum Göttingense, S. 135) Ernennung zum Professor ... kein Mitglied der Facultät eine Ahnung bevor gehabt habe“ (Ribbentrop an Geh. Reg.-Rat v. Warnstedt, undat., Ende Jan. 1856, K.-A. n 1).

⁵⁶⁾ S. o. S. 90 Anm. 27.

⁵⁷⁾ Kohlrausch, Erinnerungen, S. 342.

⁵⁸⁾ Müller an Boeckh 18. 2. 1838, Briefw., S. 411.

⁵⁹⁾ Der Philosoph Heinrich Ritter (o. Prof. 1837—69, CAG, S. 221), wie Ranke seit 1837 in Göttingen, beklagte sich, daß man ihn nicht zur Protestation zugelassen und „in diesen Dingen fast wie einen Fremden“ behandelt habe (Kück, S. 143).

⁶⁰⁾ 1836 Priv.-Doz., 1837 a. o., 1842—56 o. Prof. f. klass. Philologie (CAG S. 235).

⁶¹⁾ 1831 Priv.-Doz., 1837 a. o., 1842—83 o. Prof. f. klass. Philologie (CAG S. 173).

sich durch öffentliche Erklärung als Freunde der Sieben bekannt⁶²⁾; durch ihre Berufung hätte man in der Regierung das Gesicht verloren⁶³⁾. Er war schließlich durch die Lehrerbildung eng genug mit der Universität verbunden, um für den philologischen Lehrstuhl geeignet zu erscheinen: man konnte seine Professur leicht mit einer Direktionsstelle im Philologischen Seminar und mit einer im wissenschaftlichen Prüfungsausschuß verbinden.

Ein weiteres Argument freilich, mit dem allein sich Rankes Berufung gegenüber der Universität vertreten ließ, war nicht so rasch bei der Hand: wissenschaftliche Verdienste konnte der noch jüngere, bisher hauptsächlich in der Schulpraxis tätige Mann nicht in solcher Fülle aufweisen, wie es einem Nachfolger Müllers anstand⁶⁴⁾.

Auffälligerweise ging man nun aber nicht den üblichen Weg, sich durch Professorengutachten zu sichern, sondern schob Ranke selber die Verantwortung zu. Er sollte, ehe er annähme, dem Minister seine persönliche und fachliche Eignung erklären. Leopold in Berlin, der auch durch Kohlrausch davon erfuhr, warnte nachdrücklich vor diesem „embryonischen Antrag“; klarer als sein argloser Bruder sah er die Konsequenzen, die eine solche Hintansetzung künftiger Kollegen durch eigene Entscheidung des Bevorzugten nach sich ziehen konnte⁶⁵⁾. Seinem Rat entsprechend lehnte Ferdinand ab und begründete das mit den Schwierigkeiten, die er von einer Übergehung Schneidewins und von Leutschs befürchtete⁶⁶⁾.

Wollte man Rankes Kandidatur nicht ganz fallen lassen und die Besetzung von Müllers Lehrstuhl ins Ungewisse verschieben, war also ein Gutachten von dritter Seite unumgänglich. Der Geheime Kabinettsrat Hoppenstedt, ein intimer Kenner der personalen Verhältnisse an der Georgia Augusta⁶⁷⁾, wandte sich an den gemäßigten und vertrauenswürdigen Professor der Mineralogie Hausmann⁶⁸⁾ und erfuhr, ein ausgebreiteter Ruf fehle Ranke zwar noch, doch habe Müller viel von ihm gehalten. Schneidewin und von Leutsch hingegen seien für den Lehrstuhl ungeeignet; mit ihrem Mißvergnügen müsse man bei jedem Bewerber rechnen⁶⁹⁾.

Diese Qualifikation genügte dem Ministerium für ein neues, vorbehalt-

⁶²⁾ S. o. S. 91 Anm. 28.

⁶³⁾ Müller an Boeckh 29. 7. 1838: der König, „welcher von allen Persönlichkeiten wohl unterrichtet“ sei, habe alle von ihm, Müller, vorgeschlagenen und vom Kuratorium begünstigten Beförderungsmöglichkeiten für Schneidewin „rund abgeschlagen“ (Briefw. S. 424); vgl. L. an F. Ranke 7. 2. 1841 (Neue Briefe, S. 276).

⁶⁴⁾ Kohlrausch an den Minister 3. 4. 1841: ob Ranke „die Gabe des scharfsinnigen und standhaften Eindringens“ besitze, habe er noch nicht beweisen können; seine Arbeiten über Hesiod (*De Hesiodi operibus et diebus*, Gött. 1836; *Hesiodi quod fertur scutum Herculis*, Quedlinburg/Leipzig 1840) schienen es zu bestätigen (K.-A. b 114. Vgl. L. an F. Ranke, Ende Dez. 1840, Neue Briefe S. 276 und ebenda S. 271 Anm. 1).

⁶⁵⁾ L. an F. Ranke 3. 1. 1841 (Neue Briefe S. 277).

⁶⁶⁾ Inhalt des — nicht feststellbaren — Schreibens Ranke an Kohlrausch aus Kohlrauschs Antwort 30. 1. 41 (K.-A. b 114).

⁶⁷⁾ Ministerialreferent im Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten 1826–1847 (CAG, S. 143); vgl. Kohlrausch, *Erinn.*, S. 312. Über ihn R. Wagner, *Zur Erinnerung an Hoppenstedt*, Göttingen 1858.

⁶⁸⁾ O. Prof. 1811–1859 (CAG, S. 130).

⁶⁹⁾ Hausmann an Hoppenstedt 17. 1. 1841 (K.-A. b 114).

loses Angebot an Ranke ⁷⁰⁾. Sein Verzicht, hieß es darin, werde den beiden Philologen wenig nützen, eher finanzielle Aufwendungen für einen ausländischen Wissenschaftler nötig machen, die eigentlich für ihre Verbesserung vorgesehen seien. In der Tat lag es dem Ministerialreferenten gänzlich fern, Schneidewin und von Leutsch zu verärgern, etwa gar sie durch Bevorzugung eines politischen Gegners zu züchtigen. Denn Ranke hatte sich bisher keineswegs als Parteigänger des Königs gezeigt. Durch Empfehlung des Neutestamentlers Friedrich Lücke, eines engen Anhängers der Sieben ⁷¹⁾, war seine Berufung als Gymnasialdirektor wesentlich gefördert worden ⁷²⁾; in Göttingen hatte er sich der „Latina“, einem wissenschaftlich-geselligen, in der Geisteshaltung den Sieben nahestehenden Lesekreis um Otfried Müller angeschlossen ⁷³⁾; seine engeren Bekannten waren neben anderen Gesinnungsfreunden der Entlassenen die Professoren Heinrich Ritter, ein Freund seines Bruders Leopold ⁷⁴⁾, und Gustav Hugo, der Schwiegervater Carl Otfried Müllers ⁷⁵⁾, der junge Theologe Ernst Bertheau ⁷⁶⁾ und der Geismarer Pfarrer Sander ⁷⁷⁾. Mit den Sieben selber hatte er nicht nur als Eltern einiger seiner Schüler Berührung ⁷⁸⁾; er war auch zu Dahlmann eingeladen worden, als man dort in engem Kreise die möglichen Folgen des Protestes erörterte, und hatte die Geächteten an die Landesgrenze begleitet ⁷⁹⁾. Als der Minister ihn kurz darauf bitten ließ, bei seinem Bruder Leopold wegen einer Berufung auf Dahlmanns Lehrstuhl vorzufühlen, kam er zwar dieser Aufforderung sogleich nach ⁸⁰⁾, aber es lag ihm offenbar auch daran, seine rein familiären Beweggründe persönlich vor Jacob Grimm in Kassel zu rechtfertigen ⁸¹⁾ — Nachfolger heranzuholen galt sonst nicht als Sympathiekundgebung für die Sieben.

Gewiß, Ranke hatte andererseits ohne Zögern, noch am Tage der Abschiedsreise Dahlmanns, den vom König geforderten Huldigungsrevers unter-

⁷⁰⁾ Kohlrausch an Ranke 30. 1. 1841 (K.-A. b 114).

⁷¹⁾ Smend, S. 7.

⁷²⁾ Kießling, S. 646.

⁷³⁾ Bericht des Göttinger Polizeidirektors Beaulieu an Hoppenstedt 5. 3. 1841 (K.-A. b 114); vgl. F. Lücke, Erinnerungen an Karl Otfried Müller, Göttingen 1841, S. 10 und v. Selle, S. 254. — Ranke arbeitete nach Müllers Tod an dessen Biographie (s. o. Anm. 27) und stand mit seiner Familie weiter in Verbindung (Kießling, S. 648 f.).

⁷⁴⁾ Vgl. L. v. Ranke, Das Briefwerk, hrsg. v. W. P. Fuchs, Hbg. 1949, S. 111 u. 286; Kück, S. 143 f. und oben Anm. 59.

⁷⁵⁾ Begründer der historischen Rechtsschule neben Savigny, o. Prof. 1792—1844; vgl. Kück, S. 145.

⁷⁶⁾ Priv.-Doz. 1839, a. o. 1842, o. Prof. 1843—88 (CAG, S. 73; vgl. Kück, S. 144).

⁷⁷⁾ Vgl. Kück, S. 150.

⁷⁸⁾ Einen Sohn Dahlmanns fand Ranke in Prima vor, zwei von Wilhelm Grimm nahm er auf (Ranke an Kohlrausch 22. 2. 1841, K.-A. b 114).

⁷⁹⁾ Ranke, Müller, S. 16.

⁸⁰⁾ Das geht aus dem Bericht Kohlrauschs an den Minister vom 28. 2. 1841 (K.-A. b 114) hervor. Leopold schrieb am 31. 12. 1837 an Ferdinand, er könne „unter den jetzigen Umständen ... darauf unter keiner Bedingung eingehen“ (Neue Briefe, S. 253).

⁸¹⁾ Über den Besuch Ferdinand Rankes Anfang Februar 1838 Jacob Grimm in einem Brief an Wilhelm 28. 2. 1838 in: Die Göttinger Sieben, Berlin 1945, S. 39. Den von mir vermuteten Gegenstand der damaligen Besprechungen macht ein Göttinger Gerücht wahrscheinlich, Ranke habe Grimm wegen der Annahme der ihm selber angebotenen Professur befragt, Grimm aber abgeraten (Beaulieu an Hoppenstedt 5. 3. 1841, K.-A. b 114). Die Möglichkeit, Ferdinand Ranke später einmal zum Professor zu ernennen, erwähnt erstmals Kohlrausch in einem Bericht an das Ministerium fast ein halbes Jahr nach dem Kasseler Besuch.

schrieben⁸²⁾, konnte auch genug der Regierung unverdächtige Professoren aufführen, die ihn sich vor anderen als Kollegen wünschten⁸³⁾. Aber seine Sympathien konnten der Regierung kaum unbekannt sein; und wären sie es wirklich gewesen, so hätte doch spätestens Hausmanns Nachricht Klarheit bringen müssen, „daß der Director Ranke hauptsächlich mit denen“ verkehre, „die sich zu den Ansichten der Sieben bekennen“⁸⁴⁾. Wenn man in Hannover trotzdem Ranke wählte, so hat dabei — neben Kohlrauschs redlichen Bemühungen — zweifellos Hoppenstedts Streben mitgewirkt, einen für die Regierung tragbaren, seine Kollegen nicht provozierenden Professor zu finden, der die Gegensätze ausglich, das Odium politischer Bevormundung durch den König abschwächte und so den Weg zu neuer wissenschaftlicher Leistungskraft der Georgia Augusta ebnete half⁸⁵⁾.

Aber man verkannte im Ministerium doch, wie nachhaltig sich die Krise von 1837 auf den akademischen Personalverband ausgewirkt hatte, und wie schwierig es auch jetzt noch war, in den vom König abgesteckten Bahnen förderliche Personalpolitik zu treiben. Ehe es noch zu einem Ergebnis wegen Rankes Professur kam, ging bei Hoppenstedt ein Brief des Prorektors Gieseler⁸⁶⁾ ein: das Gerücht von Rankes Berufung stimme ihn bedenklich, dieser Mann sei wissenschaftlich ganz ungeeignet, „abgesehen davon, daß andere Verhältnisse, welche der höhern Behörde schwerlich ganz unbekannt geblieben seyn können, diese Beförderung hier allgemein als sehr auffallend erscheinen lassen würden“⁸⁷⁾. Es blieb im Ministerium zunächst nichts anderes übrig, als Verständnislosigkeit vorzuschützen⁸⁸⁾ und konkrete Angaben von dem Briefschreiber zu verlangen. Als aber Gieseler mit der kaum mehr verhüllten Drohung nachsetzte, „leicht könnte sich die den Studirenden eigene rohe Gerechtigkeitsliebe zu Demonstrationen“ für den beliebten Schneidewin „verleiten lassen, welche wenigstens einen politischen Anstrich haben würden“⁸⁹⁾, da war die alte Kluft von 1837 zwischen Universität und Regierung wieder aufgerissen, unter den Gegnern Rankes sogar jene Einmütigkeit der verschiedenen politischen Ansichten hergestellt, an der es damals gefehlt hatte: wie Gieseler äußerte sich auch sein Amtsvorgänger Friedrich Christian Bergmann⁹⁰⁾, 1837 beide Unterzeichner der umstrittenen Rotenkirchener Ergebenheitsadresse an den König⁹¹⁾, jetzt beide entschiedene

⁸²⁾ Beaulieu an Hoppenstedt 5. 3. 1841, (K.-A. b 114). Andere Gesinnungsfreunde der Sieben sprachen ihre Huldigung nur bedingt aus (Kück, S. 135; Müller an Boeckh 18. 2. 1838, Briefw., S. 410).

⁸³⁾ Darunter der greise Mitscherlich (Ranke an Kohlrausch 22. 2. 1841, Mitscherlich an Kohlrausch 2. 4. 1841, K.-A. b 114).

⁸⁴⁾ Vgl. o. Anm. 69.

⁸⁵⁾ Über ähnliche Zugeständnisse der Regierung Müller an Boeckh schon 18. 2., 5. 4. und 30. 12. 1838 (Briefw., S. 411, 417 u. 432). Vgl. v. Selle, S. 280.

⁸⁶⁾ Gurdelach, S. 13.

⁸⁷⁾ Gieseler an Hoppenstedt 7. 2. 1841 (K.-A. b 114).

⁸⁸⁾ Randvermerke Hoppenstedts „Ich weiß nicht, was hierunter gemeint seyn kann“ und des Ministers „Mir desgleichen, und möchte näher aufzuklären seyn“.

⁸⁹⁾ Gieseler an Hoppenstedt 11. 2. 1841 (K.-A. b 114).

⁹⁰⁾ Bergmann an Hoppenstedt 8. 3. 1841 (K.-A. b 114).

⁹¹⁾ Kück, S. 88 u. 145.

Fürsprecher der Vertriebenenfreunde Schneidewin und von Leutsch — vielleicht, um nicht noch einmal aus unklarer Neutralität in ungewollte Parteistellung gegen ihre Kollegen hineinzugleiten.

Außer diesen vier Professoren, allenfalls noch dem Privatdozenten Wieseler ⁹²⁾, brauchten Hoppenstedt und Kohlrausch für ihren Kandidaten keinen Gegner oder Konkurrenten zu fürchten. Der Oberschulrat verteidigte Ranke in einem Schreiben an den Minister ⁹³⁾, der Ministerialreferent forderte vom Göttinger Polizeidirektor einen Bericht an, welcher außer zahlreichen Details bis hinab zu umstrittenen Schülerohrfeigen nichts enthielt, was dem Ministerium unerwartet hätte sein können ⁹⁴⁾. Auch als Ranke einen Ruf als Direktor an das Gymnasium zu Gotha erhielt ⁹⁵⁾, benutzte der Minister nicht die günstige Gelegenheit, ihn fortzuloben ⁹⁶⁾, sondern suchte Möglichkeiten, die Berufungssache den Angriffen der Gegenseite zu entziehen und so zu einem Abschluß zu bringen. Nach längeren Erörterungen im Kuratorium bewilligte der König den Extraordinarien Schneidewin, von Leutsch und Thöl, den bedürftigsten, bisher mit Nichtachtung gestraften Unterzeichnern der Sechsererklärung von 1837 ⁹⁷⁾, eine beträchtliche Verbesserung ihrer Einkünfte und ernannte ihren Gesinnungsgenossen und beruflichen Nebenbuhler Ranke zum ordentlichen Professor der Philologie, zum Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission und Direktor des Pädagogischen Seminars. Die Leitung des Gymnasiums sollte Ranke beibehalten ⁹⁸⁾.

Hatte das Kuratorium damit auch eine versöhnlichere Haltung des Königs gegen die Anhänger der Sieben erreicht, so doch kaum einen Ausgleich der persönlichen Spannungen zwischen Ranke und seinen Gegnern. Zwar unterblieb vorsorglich seine Ernennung zum Mitdirektor des Philologischen Seminars neben Schneidewin und von Leutsch; aber man begreift, daß er gleichwohl nicht viel Freude an seinem neuen Amt empfand und kaum mehr gewonnen hatte als „eine tiefere Einsicht in die menschlichen Dinge“ um sich her ⁹⁹⁾. Die Leitung des Pädagogischen Seminars bot ihm auch keine Entschädigung: was einst gemeinsam Ranke und Müller, der Pädagoge von ganzem Herzen und der hochbegabte Philologe, zum Bindeglied zwischen Schule und Universität hätten machen können, vermochte der unerfahrene Professor allein nicht weiterzuentwickeln. Rankes akademische Wirksamkeit beschränkte sich auf ein kleines Kolleg ¹⁰⁰⁾;

⁹²⁾ 1842 a. o., 1854—92 o. Prof. der Archäologie (CAG, S. 279).

⁹³⁾ 28. 2. 1841 (K.-A. b 114).

⁹⁴⁾ Der Göttinger Polizeidirektor Beaulieu an Hoppenstedt 5. 3. 1841 (K.-A. b 114).

⁹⁵⁾ L. an F. Ranke 23. 3. 1841 (Neue Briefe, S. 279).

⁹⁶⁾ Der a. o. Prof. f. Theologie Eduard Köllner an den Minister 9. 3. 1841: fragt an, ob man noch an Rankes Berufung denke, oder ob er ihn nach Gotha empfehlen solle (K.-A. b 114).

⁹⁷⁾ Kück, S. 99. — Thöl und v. Leutsch erhielten zuvor kein, Schneidewin ein sehr kleines Gehalt (K.-A. b 114).

⁹⁸⁾ Vorschläge Hoppenstedts an den Minister 18. 4. 1841, Vortrag des Ministers beim König 4. 6. 1841, kgl. Ernennung 12. 6. 1841, (K.-A. b 114).

⁹⁹⁾ Ranke an Kohlrausch 28. 3. 1841 (K.-A. b 114).

¹⁰⁰⁾ Ob Ranke im Schuldienst bleiben oder ganz zur Fakultät übergehen sollte, war bei seiner Ernennung offengeblieben (Oberschulcoll. an Min. 8. 12. 1841, K.-A. b 114). Vgl. L. an F. Ranke 20. 7. 1841 (Neue Briefe, S. 280).

im übrigen blieb es bei den Unterrichtsübungen am Gymnasium, bis er im Februar 1842 Göttingen den Rücken kehrte, um als Direktor des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums zu Berlin sein weiteres Leben in der Nähe des Bruders zu verbringen ¹⁰¹⁾. Kohlrausch, nun der einzig Verbliebene unter den geistigen Vätern des Seminars, empfahl und erreichte die Berufung des Marburger Professors Karl Friedrich Hermann, der ohne weitere Hindernisse den umstrittenen Lehrstuhl Otfried Müllers einnahm ¹⁰²⁾. Zu seinen neuen Ämtern als Direktor des Philologischen und Pädagogischen Seminars befähigten ihn Erfahrungen, die er in Marburg mit einer zusätzlichen Universitätsausbildung angehender Lehrer gemacht hatte und nun bei einem Vorschlag an das Ministerium auswertete, man möge den üblichen drei Jahren des philologischen Studiums ein viertes zufügen, in dem sich Schulamtsbewerber mit finanzieller Unterstützung der Regierung auf ihren Beruf vorbereiten könnten ¹⁰³⁾.

Diese Gedanken haben in den Statuten des Pädagogischen Seminars von 1843 ihren Niederschlag gefunden, die zunächst versuchsweise, seit 1849 endgültig die Lehrerbildung in Göttingen regelten ¹⁰⁴⁾. Danach sollten solche Studenten, die zwei Jahre Mitglieder des Philologischen Seminars gewesen waren oder drei Jahre ein anderes — naturwissenschaftliches — Lehrfach studiert hatten, als Mitglieder der ersten Abteilung aufgenommen werden können, und zwar höchstens vier. Sie hatten dazu eine Probearbeit anzufertigen, sodann während eines Jahres pädagogische und methodologische Themen abzuhandeln, bei zwei- bis vierstündigen wöchentlichen Sitzungen diese Arbeiten zu besprechen und Vorlesungen des Direktors über ähnliche Gegenstände zu hören. Während dieses Jahres durften die Seminaristen Unterrichtsversuche am Gymnasium durchführen; mindestens eine Probelektion mußten sie dort gehalten haben, ehe sie in die zweite Abteilung übergingen. Als Abschluß der ersten Abteilung galt die wissenschaftliche Prüfung; wer sich ihr entzog, mußte sein Stipendium — 32 Rth. 12 Ggr. halbjährlich — zurückzahlen.

In die zweite Abteilung, der als Direktor der Leiter des Gymnasiums vorstand, konnten ebenfalls höchstens vier Mitglieder aufgenommen werden, jedoch auf die Dauer von zwei Jahren. Sie sollten zwölf Stunden in der Woche am Gymnasium selbständig unterrichten, dabei aber vom Direktor oftmals besucht werden und ihm regelmäßig Unterrichtspläne vorlegen. In allwöchentlichen Konferenzen waren außer der Prüfung und Besprechung dieser Entwürfe Belehrungen über die Schuldisziplin, Referate über Lehrmaterial und Erfahrungsberichte vorgesehen. Den Seminaristen kam ein etwas höheres Stipendium, 50 Rth., zu.

¹⁰¹⁾ Entlassungsgesuch 25. 11. 1841, Entlassung 2. 2. 1842 (K.-A. b 114).

¹⁰²⁾ Berufung 7. 7. 1842 (K.-A. n 1). Vgl. Kohlrausch, *Erinn.*, S. 342.

¹⁰³⁾ Hermann an den Minister 7. 2. 1843 (K.-A. n 1).

¹⁰⁴⁾ Die Statuten von 1843 in K.-A. n 1; vgl. *Gött. gel. Anz.* 142-143/1843, II S. 1409; die leicht veränderten Statuten von 1846 in *Nachr. von der Georg-August-Univ. u. Kgl. Gesellsch. d. Wissenschaften zu Gött.* 1846, Nr. 6, S. 89 ff.; die endgültige Bewilligung von 1849 in einem Aktenbericht des Geh. Reg.-Rates von Warnstedt 1860, K.-A. n 1.

In diesem Ausbildungsgang wich das Seminar an einem wichtigen Punkt von den Plänen seiner Gründer ab. Es war kein einheitliches Institut zur theoretischen und praktischen Unterweisung nach Abschluß der Fachstudien, wie es sich Müller gedacht hatte, sondern gliederte sich in einen Universitäts- und einen Schulteil. Die Ausbildung in der ersten Abteilung bedeutete eine Verlängerung des akademischen Studiums und konnte in ihren Ergebnissen durch die wissenschaftliche Prüfung festgestellt werden ¹⁰⁵⁾, die der zweiten verschaffte praktische Erfahrung, war aber ohne formalen Abschluß. Hinzu kam, daß nur zwei von den vier Mitgliedern der ersten alljährlich in die zweite Abteilung übergehen konnten und die beiden übrigen sich anderweitig um Fortbildung bemühen mußten. Das mochte dazu beitragen, die Früchte der theoretischen Lehrerbildung zu Göttingen auch anderen Schulen des Landes zukommen zu lassen, schied aber auch die erste Abteilung als regionale Einrichtung mit festem Ausbildungsziel von der zweiten, die mehr lokalen Charakter hatte.

Diese Unterschiede wurden nur durch wenige Bestimmungen überbrückt. Die zweite Abteilung stand allein erfolgreichen Absolventen der ersten offen; jeder der beiden Direktoren durfte an bestimmten Übungen seines Kollegen teilnehmen; für die Sitzungen der ersten Abteilung war der Nachmittag vorgesehen, um Überschneidungen mit regulärem und Probeunterricht am Gymnasium zu vermeiden; überhaupt sollten „beide Abteilungen der Anstalt ... ein Ganzes“ bilden.

Das Verhältnis zwischen dem Professor Hermann und dem neuen Gymnasialdirektor Geffers entsprach freilich diesem Grundsatz gar nicht. Noch ehe drei Monate vergangen waren, ließ Hermann in einem Brief an das Oberschulkollegium sein Mißvergnügen an Geffers' Amtsführung durchblicken ¹⁰⁶⁾ und verhandelte wegen des Seminars fortan nur noch mit dem Kuratorium, verfuhr auch sonst so, als handle es sich bei der zweiten Abteilung um ein selbständiges, von seinem vollständig getrenntes Institut ¹⁰⁷⁾.

Dabei blieb es während der ganzen Amtszeit Hermanns (gest. 31. 12. 1855). Es ist nicht verwunderlich, daß während dieser 20 Jahre die alten Mängel der praktischen Lehrerbildung immer mehr hervortraten, zumal Geffers aus Anciennitätsgründen zu seinem Amt gekommen war und man von ihm gar nicht mehr erwartete als eine allgemeine Aufsicht über die Unterrichtsstunden der Seminaristen ¹⁰⁸⁾. Die vorgesehenen zwölf Wochenstunden wurden weit überschritten; die Kandidaten mußten, um ihre kargen Stipendien aufzubessern, Privatstunden erteilen und fanden dadurch keine Zeit zu wissenschaftlicher Fortbildung und Vorlesungsbesuch, wie

¹⁰⁵⁾ Eine ähnliche Form der Lehrerbildung in Sachsen 1925 ff. kritisiert H. Weinstock mit der Frage, „ob an der Hochschule und vor Abschluß der wissenschaftlichen Ausbildung diese Pädagogisierung im echten Sinn geschehen kann“ (N. Jbb. f. Wissenschaft u. Jugendbildung 7/1931, S. 741).

¹⁰⁶⁾ Hermann an Oberschulcoll. 29. 9. 1843 (K.-A. n 1).

¹⁰⁷⁾ Am 29. 12. 1848 bat Hermann das Kuratorium, die verbesserten Statuten zu bestätigen, „... insoweit es sich ... um die erste Abteilung handelt“ (K.-A. n 1).

¹⁰⁸⁾ Oberschulcoll. an Min. 8. 12. 1841 (K.-A. b 114).

es nach den Statuten vorgesehen war ¹⁰⁹⁾. Weil den Studenten nicht verborgen blieb, daß die Aufnahme in die zweite Abteilung „nichts als ein Staatsvertrag an das Göttinger Gymnasium“ ¹¹⁰⁾ war und dem Magistrat billige Lehrkräfte schaffte, sie auch befürchteten, mehr in den Real- als Gymnasialklassen verwendet zu werden ¹¹¹⁾, war das Interesse an der praktischen Ausbildung nur sehr gering: 1863 hatte unter den vier Mitgliedern der zweiten Abteilung nur eines die erste durchlaufen und eine wissenschaftliche Prüfung abgelegt. Der Altphilologe Sauppe, Hermanns Nachfolger, widerriet jedem Mitglied seiner Abteilung den Eintritt in die praktische Lehrerbildung und erklärte offen, er werde davon nicht abgehen, solange es bei derartigen Mißständen bliebe ¹¹²⁾.

Bei dem neuen Minister für Unterrichtsangelegenheiten Lichtenberg, einem Enkel des Göttinger Professors, und seinem Sekretär Bruel fanden solche Klagen offene Ohren. Sie forderten Sauppe auf, alles „mit vollster Offenheit zur Sprache zu bringen“, und legten die Abschrift einer schweren Zurechtweisung an das Oberschulkollegium bei ¹¹³⁾, — zum selben Zeitpunkt, als der greise Kohlrausch seine Lebenserinnerungen mit einem ehrerbietigen Lob auf seinen neuen Vorgesetzten abschloß ¹¹⁴⁾. Die Zahl der Mitglieder in der zweiten Abteilung wurde auf zwei herabgesetzt, nur geprüfte Absolventen der ersten Abteilung sollten zugelassen, die Höchstzahl an Unterrichtsstunden strikt innegehalten werden.

Über diese Beschränkungen ist die praktische Lehrerbildung in Göttingen auch unter Geffers' Nachfolger Schöning nicht mehr hinausgekommen ¹¹⁵⁾. Dagegen hat sich die erste Abteilung des Pädagogischen Seminars ständig wachsenden Zuspruchs auch aus nienhannoverschen Gebieten erfreut ¹¹⁶⁾ — eine Vermehrung der Stipendiatenstellen von vier auf sechs reichte dafür nicht aus ¹¹⁷⁾ — und ist von Männern der Wissenschaft, der Unterrichtsverwaltung und der Schulpraxis einmütig gepriesen worden ¹¹⁸⁾.

¹⁰⁹⁾ Oberschulcoll. an Min. 14. 11. 1860 (K.-A. n 1).

¹¹⁰⁾ Sauppe an Geh. Reg.-Rat Bruel 23. 1. 1863 (K.-A. n 1).

¹¹¹⁾ C. A. J. Hoffmann, Direktor des Johanneums zu Lüneburg, an Bruel 14. 1. 1863 (K.-A. n 1).

¹¹²⁾ Sauppe an Bruel 23. 1. 1863 (K.-A. n 1).

¹¹³⁾ Bruel an Sauppe, Minister an Oberschulcoll. 20. 2. 1863 (K.-A. n 1).

¹¹⁴⁾ Kohlrausch, Erinnerungen, S. 422.

¹¹⁵⁾ Schöning an Kohlrausch, Oberschulcoll. an Min. 20. 8. 1863 (K.-A. n 1).

¹¹⁶⁾ In den Akten werden Mitglieder der ersten Abteilung aus Münster, Braunschweig und Leipzig erwähnt, dazu mehrere nicht näher bezeichnete Ausländer. — Seit 1862 nahmen die Klagen zu, die Absolventen der ersten Abteilung gingen oft nicht in die zweite über, weil sie sofort Berufungen nach auswärts, besonders ins westfälische und rheinische Gebiet erhielten (Kohlrausch an Min. 18. 10. 1862; Geffers an Oberschulcoll. 13. 12. 1862; K.-A. n 1). Kohlrausch sah die Ursache in dem „guten Ruf, in welchem die Landesuniversität in Absicht der Bildung tüchtiger Lehrer steht“ (Kohlrausch an Min. 7. 1. 1863, K.-A. n 1). — In den höheren Schulen der altpreußischen Gebiete nahmen 1860 die Hannoveraner unter den nicht- und neupreussischen Lehrern mit Abstand die erste Stelle ein (Wiese, Preuß. Schulwesen II, S. 625).

¹¹⁷⁾ Min. an Hermann 3. 2. 1849 (K.-A. n 1).

¹¹⁸⁾ Hoffmann (vgl. Anm. 111) tadelte die „langsame und trockene Methode“ der zweiten Abteilung, worin er mit vielen Amtskollegen übereinstimme, wünschte dagegen eine Erweiterung der ersten (Hoffmann an Bruel 14. 1. 1863, K.-A. n 1). Im gleichen Sinne lobend Geh. Reg.-Rat v. Warnstedt, nachmals erster preußischer Kurator der Universität Göttingen (Bericht, undat., wohl 1860, K.-A. n 1).

Inmitten solcher Erfolge setzte die preußische Kulturpolitik in den 90er Jahren dem Institut ein jähes Ende. Kurz nachdem Kaiser Wilhelm II. die Schulen als Instrumente seiner Sozialistenpolitik zu verwenden beschloß ¹¹⁹⁾ — er glaubte dazu vor allem eine „allzu starke Überproduktion der Gebildeten“ verhindern zu müssen und wollte lieber „das Nationale gefördert sehen“ ¹²⁰⁾ —, wurden für die Ausbildung der Lehramtskandidaten allgemein zwei Jahre bestimmt, davon das Seminarjahr an besonders ausgewählten Schulen zur Unterweisung in der Erziehungs- und Unterrichtslehre und das Probejahr zur selbständigen Bewährung in 8 bis 10 wöchentlichen Unterrichtsstunden. Von dem Göttinger Institut wurde dabei nur die zweite Abteilung berücksichtigt; sie war aber, da sie sich nicht am Ort eines Provinzialschulkollegiums befand, lediglich für die Ableistung des Probejahrs zugelassen ¹²¹⁾. Was die erste Abteilung anging, zu welcher der Andrang trotz Streichung der Stipendien im Jahre 1889 unvermindert geblieben war ¹²²⁾, galt der allgemeine Grundsatz, die wissenschaftliche Weiterbildung der Schulamtskandidaten sei deren persönliche Sache und bedürfe keiner besonderen Förderung ¹²³⁾. Mit verhaltenem Groll vermerkte Sauppe, seit diesem Ministerialerlaß sei kein neues Mitglied mehr eingetreten. Er habe von mehreren Kandidaten gehört, „daß sie gehofft hatten, der Besuch des hiesigen Seminars werde ihnen angerechnet und das seminaristische Jahr an einem Gymnasium dafür erlassen werden“ ¹²⁴⁾. Ein Jahr später, kurz vor seinem Tode, konnte Sauppe nur noch als Direktor des Philologischen Seminars in die Klage seiner Kollegen Ulrich von Wilamowitz und Friedrich Leo einstimmen, daß „die nicht wissenschaftlichen Anforderungen an die Kandidaten des höheren Lehramts“ eine „Depression des philologischen Studiums“ zur Folge hätten; über das Pädagogische Seminar gab es nichts mehr zu berichten ¹²⁵⁾.

Der Neuhumanismus hat versucht, von der Wissenschaft, die ihm als Inbegriff und Maßstab aller Bildung galt, zur Berufspraxis vorzudringen. Welche Möglichkeiten ihm dazu gegeben waren, zeigt die Entwicklung des Göttinger Pädagogischen Seminars, gestört freilich durch das Machtwort eines Königs, der die Gemeinschaft der Gründer zerriß, abgebrochen durch die Verordnungen eines Kaisers, der die Erfolge der Späteren gering achtete. Es liegt im Wesen der neuhumanistischen Auffassung vom Bildungswert der objektiven Wissenschaft, daß die Erfolge nicht ausreichten, stärkere pädagogische Impulse über den Bereich der Universitätsstudien hinaus dauernd spürbar zu machen. Doch der Weg war gewiesen: als Herman Nohl 1920 das Pädagogische Universitätsseminar neu begründete, konnte er die Tradition des älteren Instituts beleben und ihm eine wirksamere, von der jungen pädagogischen Forschung geförderte Nachfolge verschaffen.

¹¹⁹⁾ Kgl. Erlaß 1. 5. 1889 (Wiese, Preuß. Schulwesen IV, S. 6).

¹²⁰⁾ Ansprache Wilhelms II. 4. 12. 1890 (ebenda, S. 11 u. 14).

¹²¹⁾ Wiese, Preuß. Schulwesen IV, S. 772.

¹²²⁾ Chronik der Georg-August-Universität zu Göttingen 1889/90, S. 50; 1891/92, S. 17 f.

¹²³⁾ Wiese, Preuß. Schulwesen IV, S. 771.

¹²⁴⁾ Chronik der G.-A.-Univ. 1891/92, S. 17 f.

¹²⁵⁾ Ebenda, 1892/93, S. 25; 1893/94, S. 6.

Die Bildung des Erziehers

Von WOLFGANG BREZINKA

Es fehlt heute nicht an Äußerungen über die Aufgaben der Erzieher. Man ist schnell bereit, mit immer neuen und größeren Forderungen an sie heranzutreten. Je mehr die gute Sitte im öffentlichen Leben verfällt, desto drängender werden die Appelle an den verstärkten Einsatz der Berufserzieher.

Wer kritisch und sachlich denkt, wird nicht ohne weiteres in sie einstimmen können. Es ist niemandem gedient, wenn man pädagogischen Wunschträumen nachhängt, statt mit der wirklichen Situation zu rechnen und mit den begrenzten Möglichkeiten, die es darin gibt. Die Kräfte des Erziehers sind nicht unerschöpflich; er ist in vieler Hinsicht gefährdet. Wieviel er letztlich leisten kann, hängt davon ab, ob es ihm gelingt, die rechte Lebensfreude und Glück im Beruf zu finden. Gebildet sein bedeutet unter anderem auch, die Hindernisse, die es dabei gibt, zu kennen und fähig zu sein, sie zu überwinden.

Ich werde das Thema in vier Abschnitten behandeln: Die Wandlung des Bildungsbegriffes, die Krise des pädagogischen Ethos, die Berufsfahren des Lehrers, die Möglichkeiten der Selbstbildung.

Die Wandlung des Bildungsbegriffes

Das Wort „Bildung“ gehört heute zu jenen abgenützten Begriffen, die von jedermann gebraucht werden und die doch nur unklare und einander widersprechende Vorstellungen auslösen über das, was damit gemeint ist. Im Sprachgebrauch des Alltags erscheint „Bildung“ als etwas, was man haben oder nicht haben kann, als ein gesicherter *Besitz*, der in den höheren Schulen, in sogenannten Bildungsanstalten, erworben werden kann. Es gehören dazu eine bestimmte Menge von grundlegendem Wissen, verfeinerte Umgangsformen und die Fähigkeit, unter Seinesgleichen bei allem, was zur Sprache kommt, mitreden zu können. So hat es das Bürgertum im ausgehenden 19. Jahrhundert verstanden und dadurch die Empörung der wachen und kritischen Geister ausgelöst, die schneidenden Angriffe Nietzsches, Paul de Lagardes, Julius Langbehn oder Kardinal Newmans gegen die „Halbbildung“, gegen die verlogene „Scheinbildung“ und die eitle Geschwätzigkeit, die sich überall breitmachen und das echte geistige Leben verdrängen.¹⁾

Wer diese Anklagen heute liest, sieht mit Sorge, daß sie nichts von ihrer Aktualität verloren haben. Die Unsicherheit darüber, was unter

¹⁾ Vgl. Wolfgang Brezinka: *Erziehung als Lebenshilfe*. Wien 1957, S. 134 ff.

Bildung zu verstehen ist, hat noch zugenommen. Auf jedem Gebiet wird dauernd so viel neues Wissen zusammengetragen, daß es selbst von eng spezialisierten Fachleuten nicht mehr völlig übersehen werden kann. Die Schule versucht vergeblich, mit dieser rasch zunehmenden Ausweitung des geistigen Horizontes Schritt zu halten. Sie strebt nach einem Ideal der Zusammenschau des Wesentlichen, nach einem System der grundlegenden Kenntnisse, das sich doch nie ganz verwirklichen läßt, weil die Aufnahmefähigkeit und das Gedächtnis dafür nicht ausreichen.

Dieses Mißverhältnis zwischen dem Überangebot an Wissen und der begrenzten seelischen Fassungskraft des Menschen wird häufig übersehen. Darin liegt eine der Hauptursachen dafür, daß das *Scheinwissen* und die „*Bildungsheuchelei*“ so weit verbreitet sind: man hat von vielen Dingen schon einmal gehört (wovon hat ein Zeitungsleser, ein Radiohörer, ein Film- und Wochenschaubesucher noch nicht gehört?), man hat das vage Gefühl, es sich schuldig zu sein, über alles Bescheid zu wissen — und schon tut man so, als sei das wirklich der Fall. Es wird ein geistiger Besitz vorgetäuscht, der gar nicht vorhanden ist, ja der in vollem Umfang gar nicht vorhanden sein kann.

In dieser Lage gewinnt der Begriff „Bildung“ eine neue Bedeutung. Er bezeichnet nicht mehr einen abgeschlossenen Besitz an Wissen, der allen „Gebildeten“ gemeinsam ist. Es gibt keine *Allgemeinbildung* im alten Sinne mehr. „Wir sind alle Spezialisten in unserem Wissen und müssen es sein. Die Erzeugnisse der Technik sind uns heute so selbstverständliche Wunder geworden, wie die der Natur, man benutzt sie, aber versteht sie nicht.“²⁾ Die Redewendung: „Das gehört doch zur allgemeinen Bildung“, beruft sich auf eine Norm, die nirgends verbindlich existiert. Es ist richtig, wenn Hebbel schreibt: „Bildung ist ein durchaus relativer Begriff. Gebildet ist Jeder, der das hat, was er für seinen *Lebenskreis* braucht.“³⁾

Die Vielfalt dessen, was man heute auf allen Gebieten wissen kann, die große Zahl der Gegenstände, die unser Interesse beanspruchen, droht den Menschen zu zersplittern. Wer an allem, was sich als wichtig aus gibt, gleichmäßig Anteil nehmen wollte, müßte in einen Zustand dauernder Zerstreuung geraten. Davor kann allein die nüchterne Einsicht in die eigenen Grenzen schützen. Man muß *auswählen* und sich auf Weniges konzentrieren. Einen ersten, wenn auch unvollständigen Maßstab dafür liefert der Lebenskreis, in dem man zu wirken hat, insbesondere der *Beruf* und die Aufgaben, die er stellt. Das bedeutet eine Abkehr vom klassischen Bildungsideal der „Humanität“, den Verzicht auf den Traum vom allseitig und harmonisch gebildeten Menschen, der nur auf die formvollendete Kultur seiner Seele bedacht ist.“⁴⁾

¹⁾ Herman Nohl: *Erziehergestalten*. Göttingen 1958, S. 76.

²⁾ Friedrich Hebbel: *Tagebücher*, Notiz vom 29. 8. 1843 (Nr. 2770), in: *Sämtliche Werke*, hrsg. von Richard M. Werner, II. Abt. Bd. 2, Berlin o. J., S. 268.

³⁾ Vgl. Theodor Litt: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Bonn 1955.

Die *Selbstbescheidung im Umfang des Wißbaren* ist nicht das einzige Merkmal der Bildung in der industriellen Arbeitswelt. Noch einschneidender ist es, daß Bildung heute nicht mehr als Besitz, sondern nur mehr als immerwährende *Aufgabe* angesehen werden kann, die nie abgeschlossen ist. Sie ist mit dem Erwerb eines Schul- oder Universitätsdiploms längst nicht ein für allemal gegeben. Ein solches Papier stellt lediglich ein Zeugnis über den Unterricht dar, dem man einige Jahre lang ausgesetzt gewesen ist. Welche Spuren diese Schulung im Weltbild und im Charakter der betroffenen Personen hinterlassen hat, ist ganz ungewiß. Die Kenntnisse, die sie zur Zeit der Prüfungen durch größte Konzentration und äußerste Anstrengung gegenwärtig haben, sind schon bald darnach verschwunden. Sie *müssen* zum größten Teil wieder vergessen werden; nur so kann sich die Seele gegen das Übermaß der Eindrücke schützen und für neue Anforderungen offen bleiben. Dieser Sachverhalt ist mit dem oft gehörten Satz gemeint: Bildung sei das, was zurückbleibt, wenn das Schulwissen vergessen ist. Es geht dabei weniger um jenes Mindestmaß an Wissensstoff, das völlig angeeignet worden ist, als vor allem um *Haltungen* und *Gesinnungen*. „Gebildet“ kann nur jener Mensch genannt werden, der unermüdlich bereit ist, aus allem zu lernen. Gebildet ist, wer immer an sich arbeitet, wer stets über den gegenwärtigen unvollkommenen Zustand seines Erkennens und Handelns hinausstrebt zum vollkommeneren. Dazu gehört eine Haltung der wachen Anteilnahme am Leben; das spontane Verlangen, Neues aufzunehmen, Bekanntes gründlicher zu verstehen, den Geist auszuweiten, reicher und einsichtiger zu werden. In diesem Sinne meint Bildung nicht mehr etwas Fertiges, ein Ergebnis, einen abgeschlossenen Zustand, sondern eine Bewegung nach oben, einen Prozeß der Realisierung der höheren Möglichkeiten im Menschen: den *Vorgang des Sich-Bildens* und die Hilfe, die dabei gewährt wird.

Noch etwas anderes gehört dazu: die Hingabe an die Sache, die *Sachgerechtigkeit* im Erleben und Handeln. Wer zu viel an sich und seine eigene Bildung denkt, an die Rückwirkungen, die sein Tun auf ihn selbst hat, kommt in Gefahr, nur sich selbst genießen zu wollen. Hier gilt das geheimnisvolle Wort von Lao-tse: „Wer sich ansieht, leuchtet nicht.“⁵⁾ Das Objekt hat den Vorrang vor der Befriedigung des Subjekts. Man muß mehr auf die Welt und die Menschen, auf das, was zu tun ist, als auf sich selbst gerichtet sein. Die Welt ist viel mehr als bloß das Material, aus dem sich die harmonische Persönlichkeit gestaltet. Sie fordert den Einsatz des ganzen Menschen, soll sie beherrscht und gut geordnet werden. Auch darin liegt eine Umkehrung des klassisch-neuhumanistischen Bildungs-ideals.

Fassen wir zusammen: Bildung ist kein Besitz, sondern eine Aufgabe, die der Mensch nie ganz vollenden kann. Gebildet ist, wer leidenschaftlich darnach strebt, das Leben zu vergeistigen. Dabei hat das sachgerechte Handeln und der Dienst an den Menschen und an der richtigen Ordnung

⁵⁾ Lao-tse: Tao te King. In der Übersetzung von Viktor von Strauß, Zürich, o. J. (Manesse), Kap. XXIV, S. 87.

der äußeren Verhältnisse den Vorrang vor der Pflege des eigenen Ich. Verlässliche Haltungen und Gesinnungen sind wichtiger als ein unsicheres, ständig vom Vergessen bedrohtes Allgemeinwissen. Was an Wissen aus der Fülle des Möglichen ausgewählt und angeeignet wird, muß auf den eigenen Lebenskreis bezogen sein, insbesondere auf den Beruf und die Aufgaben und Gefahren, die er mit sich bringt.

Damit ergibt sich die Frage nach der Situation des Erziehers, nach den konkreten Umständen, in denen er lebt und sich bilden soll. Wenn ich recht sehe, ist seine berufliche Situation durch eine Krise des pädagogischen Ethos gekennzeichnet.

Die Krise des pädagogischen Ethos

Eduard Spranger hat kürzlich auf die „Trockenheit“ im Schulleben unserer Tage hingewiesen. Man könne nicht verschweigen, „daß der Quell des Erziehungsgeistes heute nur noch dürftig sickert“. ⁶⁾ Es fehlt die Begeisterung; „wir kennen keinen echten Enthusiasmus mehr“. Das Pathos, mit dem die Anhänger der pädagogischen Reformbewegung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts an ihre Sendung geglaubt haben, ist uns heute sehr fremd. Die Lehrerschaft ist ernüchtert; große Worte und hochfliegende Pläne erscheinen ihr verdächtig. Das hat viele Gründe.

Einer liegt in der *dauernden Überforderung der Schule* und ihrer Lehrer. ⁷⁾ Die Öffentlichkeit hat sich daran gewöhnt, Erziehung mit Schulerziehung gleichzusetzen. Weil so viele wichtige „Miterzieher“ in Familie, Nachbarschaft und Gemeinde ausfallen, wird den Lehrern immer mehr pädagogische Verantwortung aufgeladen. Sie sollen die Mängel und Schäden ausgleichen, die im außerschulischen Lebensraum der Kinder aufgetreten sind. Gewiß kann die Schule in dieser Hinsicht vieles leisten, aber es sind ihr auch Grenzen gezogen. Sie kann nicht ersetzen, was *vor* ihr, *neben* ihr und *nach* ihr von anderen Erziehern geleistet werden muß. Was aus der Jugend wird, entscheidet sich zum größten Teil außerhalb der Schule: in der Familie, in Nachbarschaft und Gemeinde, in der Kirche und am Arbeitsplatz, im kulturellen und sozialen Leben, wie es von *allen* erwachsenen Gliedern des Volkes bestimmt wird. Der Lehrer spürt auf Schritt und Tritt, wie sehr der Erfolg seiner eigenen Arbeit davon abhängt, daß auch diese außerschulischen Lebensbereiche gut geordnet sind.

Ein weiterer Grund für die Ernüchterung liegt in der *Einseitigkeit vieler pädagogischer Reformvorschläge*. Wer sich bemüht, sie anzuwenden, wird oft durch den mangelnden Wirklichkeitssinn ihrer Urheber enttäuscht. Manche Vorschläge und Methoden scheinen auf lauter Spitzengabungen abgestimmt zu sein; auf Kinder, die in den gewöhnlichen Klassen selten vorkommen; aber auch auf Lehrer, die vollendete Meister sind, statt auf die große Menge, die — wie in jedem anderen Beruf —

⁶⁾ Eduard Spranger: Der geborene Erzieher. Heidelberg 1958, S. 12.

⁷⁾ Zur Überforderung der Berufserzieher vgl. Wolfgang Brezinka: Der Erzieher als Mensch der Gegenwart. In: Erziehung als Beruf. Wien 1955, S. 27—48.

einfach zum Durchschnitt gehört. Es wird von manchen Enthusiasten immer noch ein idealisiertes Bild vom Kind weitergegeben: seine schöpferischen Fähigkeiten, sein Arbeitswille, sein spontanes Interesse und sein Auffassungsvermögen werden überschätzt. Es wird kritiklos mit erzieherischen Erfolgen gerechnet, die gar nicht oder höchstens in Ausnahmefällen eintreten. Der Lehrer aber erfährt ja täglich, wie mühsam selbst kleine Fortschritte errungen werden müssen. Er weiß, wie unherrscht und ablenkbar die Kinder in Wirklichkeit sind, wie leicht sie den Weg des geringsten Widerstandes suchen — nicht anders als die Erwachsenen —, wie ihr Interesse viel eher in die Breite als in die Tiefe geht. Für Hilfen, die an wenigen Einzelschülern vielleicht noch erfolgreich geleistet werden könnten, fehlen in der großen Gruppe nur zu oft Zeit und Energie. Der anstrengende Schulalltag macht den Lehrer realistisch. Nicht selten wird er sogar skeptisch, selbst gegenüber pädagogischen Möglichkeiten, die durchaus im Rahmen des Erreichbaren liegen.

Diese Skepsis hängt mit dem Mißtrauen zusammen, daß die *Überspannung des Berufsethos* mit sich bringt. Es dürfte nur wenige Berufsgruppen geben, die so zahlreichen Appellen an ihr Ethos, an Einsatz, Liebe, Hingabe und Vorbildhaftigkeit ausgesetzt sind, wie die Lehrerschaft. Weil die erzieherischen Aufgaben nie enden und weil sie immer größer sind als die vorhandenen Kräfte, ist bei vielen, die sich dafür verantwortlich fühlen, die Gefahr des moralisierenden Geredes so groß. In einer Zeit, in der das Berufsethos des Lehrers noch fest in einem lebendigen religiösen Bewußtsein verankert gewesen ist, dürfte das weniger zwiespältig gewirkt haben, als heute in unserer säkularisierten Welt, in der das pädagogische Ethos häufig nur mehr ein unsicherer Rest in einem verarmten Innenleben zu sein scheint — von keinem klaren Gesamtethos und von keiner religiösen Bindung mehr gestützt. Unter diesen Umständen kann man die Sollensnormen der idealen Erzieherpersönlichkeit oder der besten aller möglichen Erziehungsweisen nicht mehr ganz ernst nehmen. Die Vorschläge bleiben fast immer in Forderungen stecken, ohne die Kraftquellen angeben und die Motive wecken zu können, die man braucht, um ein hohes Ethos zu verwirklichen. Ideale, die zu oft und zu leicht im Munde geführt werden, bleiben unwirksam. Zu hoch gespannte Forderungen entmutigen und verführen dazu, selbst das nicht mehr zu tun, was durchaus in unseren Kräften steht.

Der Erzieherstand leidet noch immer an einem *Mißverhältnis zwischen der Ethik und der psychologisch-pädagogischen Grundlegung seiner Arbeit*. Die Ethik ist hoch entwickelt, aber die pädagogische Forschung ist relativ zurückgeblieben, und selbst die Fortschritte, die sie in den letzten Jahrzehnten gemacht hat, sind nicht zur Gänze Gemeingut der Lehrerschaft geworden. Es werden zu viele Halbwahrheiten kritiklos nachgesprochen; der Ertrag der pädagogischen Reformbewegung, der theoretisch schon um das Jahr 1930 zu übersehen gewesen ist, ist noch immer nicht allgemein ausgewertet worden. Sonst wäre es z. B. kaum möglich, daß ein so zentraler Grundsatz wie der der Polarität aller erzieherischen

Aufgaben immer wieder mißachtet wird.⁵⁾ Wo die Erziehung lebendig bleiben soll, ist stets die Spannung zwischen zwei Polen auszuhalten: Lösen und Binden, Freiheit und Zucht, Gewährenlassen und Fordern, Tradieren der Vergangenheit und Offensein für die Zukunft, Bildung für alle und ein Mehr an Bildung für die Begabtesten gehören zusammen; eines ist so wichtig wie das andere. Jede methodische oder schulorganisatorische Einseitigkeit ist falsch, mag sie nun reaktionär oder fortschrittlich erscheinen. Läßt die Wissenschaft den Lehrer im Stich oder kann sie sich nicht verständlich machen, so treten gefühlsbetonte Meinungen an die Stelle sachlicher Argumente. Mit solchen schlecht begründeten Meinungen ist jedoch der Schulalltag auf die Dauer geistig nicht zu bewältigen. Man ermüdet rasch und verliert den Schwung.

Schließlich ist auch die *Abhängigkeit des Lehrers vom Staat* ein Anlaß zur Zurückhaltung. Jeder Wechsel in der politischen Herrschaft hat sich stets rasch auf die Schule und ihre Lehrer ausgewirkt. Sie sind als Beamte und Staatsangestellte an die Weisungen von oben gebunden. Ihr Einfluß auf die Jugend und damit indirekt auch auf das Elternhaus macht sie zu wichtigen Helfern bei der politischen Willensbildung im Volk. Das ist aber nur so lange ein legitimer Anspruch des Staates an die Lehrerschaft, wie durch seine Repräsentanten gesichert ist, daß die Sorge für das Gemeinwohl den Vorrang vor eigensüchtigen Gruppeninteressen hat. Wenn auch nur der Anschein entsteht, daß politische Macht mißbraucht wird, ist eine Vertrauenskrise unaufhaltbar. Die beschämende Unsitte, leitende Stellen nach dem Parteienproporz zu vergeben, muß Lehrern, denen es um die Sache geht, als Entwürdigung ihrer Arbeit erscheinen. Sie zieht eine falsche Verpolitisierung gerade jenes Standes nach sich, der am meisten dazu bestimmt ist, *allen* Gliedern des Volkes gerecht zu werden. Es kommt zu einer künstlichen Ideologisierung der Lehrerschaft, an der diese selbst wenig Interesse hat. Durch eine solche Frontenbildung wird natürlich die sachliche Lösung strittiger schulpolitischer Probleme sehr erschwert. Angesichts der Unsicherheit über die politische Zusammensetzung der künftigen Regierungen ist es verständlich, daß viele Lehrer den Wunsch haben, sich nicht zu exponieren, auf keinen Fall aufzufallen. Unter diesen Umständen kann die pädagogische Gesinnung, die ja stets auch zur kritischen Stellungnahme zum unbefriedigenden Zustand des Gemeinwesens drängt, schwer gedeihen.

Fassen wir zusammen: es macht sich unter der Lehrerschaft eine Krise des pädagogischen Ethos bemerkbar. Ihre Ursachen liegen darin, daß der Lehrer beruflich dauernd überfordert wird; die Einseitigkeit vieler pädagogischer Reformvorschläge hat ihn enttäuscht, der unentwegte Appell an sein Berufsethos abgestumpft; der Rückstand der wissenschaftlichen Pädagogik und die Unzulänglichkeit seiner eigenen pädagogisch-psychologischen Kenntnisse erschweren die geistige Bewältigung seiner Berufs-

⁵⁾ Vgl. Herman Nohl a.a.O. S. 79 ff.; ds. Die Polarität in der Didaktik. In: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt 1949, S. 86—97; Wilhelm Flitner: Die drei Phasen der pädagogischen Reformbewegung. In: Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode, Weinheim, 1953, S. 66—77.

aufgaben; die Abhängigkeit vom Staat und von den politischen Parteien macht ihn vorsichtig und zurückhaltend. Diese Aufzählung genügt, um die Ernüchterung der Lehrerschaft zu erklären, ganz abgesehen davon, daß ja fast alle anderen Erwachsenen heute auch der Gefahr ausgesetzt sind, trocken, leer und unerfüllt zu bleiben. Die Krise des Ethos erfaßt alle Kreise der Bevölkerung.

Zu diesen zeitbedingten Schwierigkeiten treten aber noch die besonderen Berufsgefahren, die den Lehrer zu jeder Zeit bedroht haben, weil sie aus der Art seiner Tätigkeit hervorgehen.

Die Berufsgefahren des Lehrers

Jeder Beruf formt den Menschen, der ihn ausübt. Es werden gewisse Tätigkeiten dauernd wiederholt, andere dagegen vernachlässigt. Bestimmte Situationen kehren immer wieder und lösen gleichbleibende Reaktionsweisen aus. Man erwirbt gewisse Haltungen und Überzeugungen, man lernt seine Rolle spielen. Die allgemeine seelische Anpassungsfähigkeit nimmt ab, es erfolgt eine gewisse Verengung der Ausdrucksmöglichkeiten, man wird Spezialist. Das hat den Vorteil, daß die routinemäßigen Berufsaufgaben mit dem geringsten Kraftaufwand gelöst werden können. Es bringt aber auch Gefahren mit sich, die man kennen muß, um ihnen begegnen zu können ⁹⁾.

Viele Beobachter sind sich einig, daß die Persönlichkeit des Lehrers von einer gewissen *Erstarrung* bedroht ist. Er wirkt auf andere häufig steif und reserviert, man vermißt die Spontaneität, die Unmittelbarkeit im Verhalten. Diese Eigenheit ist eine natürliche Folge des Umgangs mit Schülern. Der Lehrer muß Forderungen an sie stellen, die ihren eigenen Wünschen nur zu oft widerstreiten. Die gegenseitigen Beziehungen sind selten stabil, die Disziplin ist dauernd gefährdet. Um sie zu sichern, darf der Lehrer nie völlig ein Glied der Gruppe werden; er muß aus der Rolle des freundlichen Helfers immer wieder zum Abstand und zur Strenge der Autoritätsperson zurückkehren. Auch wenn ihm ganz anders zumute ist, neigt er dazu, in Gegenwart der Schüler stets die Haltung der Bestimmtheit und Festigkeit, der geballten Willenskraft einzunehmen. Er gewöhnt sich daran, unentwegt das Gleiche zu fordern, und lebt sich so sehr in die Rolle des Überlegenen und Wissenden ein, daß er sie auch außerhalb der Schulstube weiterspielt, ohne es zu merken.

Damit hängt ein anderes Merkmal zusammen: das *betont würdige Geben*. Es deutet auf eine ungewöhnlich eingehende Beschäftigung mit der eigenen Rolle hin und mit der Wirkung, die sie auf andere ausübt. Auf dem Lande wird dem Lehrer diese Würde oft von der Gemeinde geradezu aufgezwungen. Er gilt — ähnlich wie der Seelsorger — als vertrauenswürdiger, gebildeter und besser als andere; ihm wird Ehre erwiesen, ohne daß er sie schon persönlich verdient hätte. Noch mehr aber

⁹⁾ Vgl. Willard Waller: *The Sociology of Teaching*. New York 1932, S. 375 ff.

verleitet die Situation in der Schule dazu, dieses „Imponiergehaben“ (ein Ausdruck aus der Tierpsychologie) zu entwickeln. Der Lehrer muß seine Autorität ständig verteidigen und die Würde dient als Mittel dazu. Das bringt ein besonderes Interesse an den Respektbezeugungen der Umwelt mit sich. Gleichzeitig werden alle eigenen Handlungsweisen gebremst, die sich mit der Rolle des Schulmeisters nicht vertragen. Einige unangenehme Erfahrungen am Anfang können genügen, um das Gefühl der Unsicherheit und die Furcht, was alles geschehen würde, wenn die Schüler einem entgleiten, nicht mehr einschlafen zu lassen. Um zu verhindern, daß kleine Störungen der Disziplin sich zu großen Krisen ausweiten, wird ihre Bedeutung häufig übertrieben und der Kontakt mit den Schülern auf das Wesentlichste beschränkt. Auch wenn später das Selbstvertrauen längst wiedergefunden worden ist, bleibt das Durchdrungensein von der eigenen Würde und die Vorliebe für ein gemessenes Zeremoniell im sozialen Verkehr in vielen Fällen erhalten.

Das führt mit Notwendigkeit zu einer gewissen *Isolierung* von den übrigen Erwachsenen. Wer sich zu sehr mit seiner Hauptrolle identifiziert, wird für andere uninteressant. Er wählt unbewußt von den vielen Möglichkeiten des Erlebens und Verhaltens nur jene wenigen aus, die ihn nie „aus der Rolle fallen“ lassen. Er schließt sich in die eigene kleine Welt ein und läßt wichtige Bereiche seiner Persönlichkeit verarmen. Dadurch wirkt mancher Lehrer auf dem Hintergrund des vollen Lebens leicht ein wenig wunderlich. Man muß die Rollen wechseln können, man muß sich immer wieder von außen sehen können, aus einem gewissen Abstand zu sich selbst, gleichsam durch die Augen der anderen, um in das richtige Verhältnis zu den Mitmenschen zu kommen. Sonst nimmt man sich zu ernst, und das zieht fast immer Humorlosigkeit, Trockenheit oder hohles Pathos statt echter Begeisterungsfähigkeit nach sich.

Eine weitere Gefahr ist das *Versiegen der schöpferischen Kräfte*. Es läßt sich schwer verhindern, daß ein Lehrer, der Jahr um Jahr über dieselben elementaren Dinge sprechen muß, das Interesse an ihnen verliert. Er muß aus der normalen geistigen Welt der Erwachsenen immer wieder zurückfinden zu der Art, wie die Kinder denken und sprechen. Es ist ein entsagungsvolles Amt, die meiste Zeit seines Lebens damit zu verbringen, Anfänger mit dem Werkzeug auszurüsten, das vielen von ihnen später ein höheres geistiges Leben erschließt, während man sich selbst wieder den nächsten Anfängern zuwenden muß. Dieser dauernde Verkehr mit unreifen Menschen kann zu einer Last werden, wenn es keinen Ausgleich dafür gibt.

Es droht immer Gefahr der bloßen *Routine*. Der Lehrer ist physisch gar nicht in der Lage, sich in jeder Stunde mit seiner ganzen Persönlichkeit einzusetzen. Er muß Kraft sparen, er kann nicht immer aus vollem Herzen sprechen. Es gehört zum seelischen Selbstschutz, ein gewisses Maß an Zurückhaltung zu üben, nicht alles ganz an sich heranzulassen und an manchen Tagen mit einem Minimum an innerer Beteiligung auszukommen. Dadurch gewinnt das Verhalten des Lehrers aber oft eine gewisse

Unpersönlichkeit. Es wird schwer, hinter der Maske den Menschen zu erkennen.

Eine weitere Eigentümlichkeit der Schulsituation liegt darin, daß der Lehrer — ähnlich wie der geistliche Prediger — in gewissem Sinne *unfehlbar* ist, weil die Schüler nicht mit ihm streiten dürfen. Er kommt auf Grund seiner persönlichen Erfahrung zu bestimmten Meinungen, die sich ihm durch dauernde Wiederholung fest einprägen. Dadurch *verliert* er leicht *die Haltung des Aufnehmens und Lernens*. Mancher ist das Lehren so sehr gewohnt, daß es ihn langweilt, etwas zu hören, von dem er glaubt, er wüßte es ohnedies schon. An dieser Hemmung und an der starken Neigung zur Kritik mag es liegen, daß manche Lehrer noch zu wenig Gewinn aus den Erkenntnissen der modernen Psychologie und Pädagogik ziehen ¹⁰⁾.

Wo die Selbstkritik und der prüfende Abstand von der eigenen Tätigkeit fehlen, ist der Lehrer leicht *geneigt, seinen erzieherischen Einfluß zu überschätzen*. Sein soziales Prestige und damit auch sein Selbstbewußtsein hängen vom Erfolg seiner Bemühungen ab. Die Erfahrung, wie sehr viele Eltern, aber auch die Öffentlichkeit erzieherisch versagen, kann den Eindruck noch verstärken, daß die Schule heute der wichtigste Träger der Erziehung sei. Man glaubt, die Kinder „formen“, ihren Charakter „bilden“ oder „prägen“ zu können. Man blickt auf hohe Ziele und Sollensnormen, auf das, was man will und tun möchte, und übersieht dabei oft, wieviele Maßnahmen, die erzieherisch gemeint sind, ihr Ziel nie erreichen. Die gute Absicht verleitet dazu, als verwirklicht anzusehen, was nur erstrebt worden.

Schließlich sei noch auf eine weitere Schwierigkeit hingewiesen. In den Dörfern und Kleinstädten, wo jeder jeden kennt, steht der Lehrer immer im Licht der Öffentlichkeit. Er kann nie ganz aus dem Lehrersein heraustreten; man erwartet von ihm, daß er Vorbild ist und sich in allem an die Normen hält, die in der Gemeinde üblich sind. Er wird beobachtet und kontrolliert; es ist ein heimlicher Druck da, dem er sich schwer entziehen kann. Dadurch besteht immer die Gefahr einer *bloß äußerlichen Anpassung*, einer erzwungenen Unaufrichtigkeit. Sie ist vor allem im religiösen Bereich groß. Man tut nach außen hin so mit, als sei man auch innerlich ergriffen. Unter diesen Umständen ist es schwer, die religiöse Krise, in die fast jeder einmal gerät, ehrlich durchzustehen. Auflehnung und Zweifel werden nicht verarbeitet, sondern nur verdrängt. Die Rücksicht auf die „Leute“ und auf die Schulkinder kann dazu führen, daß die innere Entfremdung vom Glauben oder zumindest von seinen Ausdrucksformen dauernd verschleiert wird. Das bleibt nicht ohne Folgen für den Charakter.

Fassen wir wieder zusammen: wie jeder Beruf bringt auch die Tätigkeit des Lehrers gewisse Gefahren mit sich. Seelische Erstarrung, ein übertriebenes Bewußtsein der eigenen Würde, soziale Isolierung und ein

¹⁰⁾ Vgl. Waller a.a.O., S. 394.

Versiegen der schöpferischen Kräfte können sich einstellen. Seine Arbeit kann zur bloßen Routine werden; er kann die geistige Offenheit und Lernfähigkeit verlieren, seinen eigenen erzieherischen Einfluß überschätzen oder zum Opfer einer erzwungenen Anpassung werden.

Diese Berufsgefahren sind nur die Kehrseite der vielen positiven Möglichkeiten, die der Beruf des Lehrers und Erziehers enthält. Im allgemeinen wird es von der Öffentlichkeit noch viel zu wenig geschätzt, welche große Aufgabe der Lehrer innerhalb der Gesellschaft hat und wie sehr ihm jeder zu Dank verpflichtet ist. Unsere hochentwickelte Kultur ist nur so lange aufrecht zu erhalten, wie sich genügend Männer und Frauen finden, die den Lehrberuf ausüben wollen.

Man sieht aber auch, welche Anforderungen an einen Menschen gestellt werden müssen, der ihm gewachsen sein soll. Es ist ein großes Unglück, wenn es jemandem nicht gelingt, die hochwertigen und befreienden Möglichkeiten in sich auszubilden; wenn er statt dessen eng, hart und freudlos wird. Um das zu verhüten, ist mehr nötig als gutes Zureden und gelegentliches Appellieren an die Standesehre. Es geht um eine geistige Bildung, die den Menschen bis in die Wurzeln seines Denkens und Handelns verwandelt.

Die Möglichkeiten der Selbstbildung

Wer wie der Lehrer einen Beruf hat, in dem er vielen Menschen dauernd etwas geben soll, darf nie aufhören, geistig lebendig zu bleiben. Er braucht eine ungewöhnlich große *Weite und Offenheit des Geistes*. Er muß ein wacher, reifer Mensch sein, der mit dem geistigen Leben seiner Zeit Schritt hält. Er sollte einen inneren Reichtum besitzen, der sich nie verzehrt. Dazu gehören neben Kenntnissen auch Glaubensüberzeugungen, sittliche Haltungen und eine gewisse Ansprechbarkeit des Gemüts, die Fähigkeit, sich von Dingen, die es wert sind, ergreifen zu lassen.

Man muß heute sehr viel wissen, um wenigstens annähernd zu einem Verständnis der komplizierten Verhältnisse zu gelangen, in denen wir leben. Nur wer die großen Zusammenhänge durchschauen kann, wird davon befreit, die Dinge einfach so nehmen zu müssen, wie sie gerade kommen. Er gewinnt Abstand und kann nach dem Sinn des Ganzen fragen und nach der eigenen Stellung darin. Das Wissen macht jedoch nur dann frei und unabhängig, wenn es geordnet ist. Das ist angesichts der Überfülle der vorhandenen Tatsachen eine äußerst schwierige Aufgabe. Man kann nur wenig davon geistig verarbeiten. Daher hängt alles von der *richtigen Auswahl* ab. Wie aber läßt sich erkennen, was wesentlich und wichtig ist? Die Wissenschaft kann darauf keine genügende Antwort geben. Es geht hier um eine *Entscheidung über die Rangordnung der Werte*, die auf Gewisheiten fußt, die durch Nachdenken allein nicht zu gewinnen sind. Sie hat letztlich eine religiöse Wurzel. Ohne diese Entscheidung zu fällen, gibt es keine Bildung, keine geistige Bewältigung des Daseins. Erst wenn man sich entschieden hat, was vorzuziehen und was nachzu-

setzen ist, läßt sich überlegt auswählen und Ordnung in das verwirrende Vielerlei möglicher Einzelkenntnisse bringen.

Geistige Weite und *Konzentration auf das Wesentliche* gehören zusammen. Das wird im Zeitalter des „Reader's Digest“ und der wahllosen Überschwemmung des Volkes mit popularisierter Scheinwissenschaft oft übersehen. Deshalb ist der Erwerb geistiger Haltungen oder intellektueller Tugenden für die echte Bildung noch unentbehrlicher als das bloße Wissen. Man muß sich üben im Nachdenken, Fragen und Prüfen; man muß lernen, dem Sog zur Mittelmäßigkeit zu widerstehen und in jeder Wahlsituation stets treffsicher das Höherwertige vorzuziehen. Das Wissen muß ins Handeln, in die Gestaltung des Alltags umgesetzt werden. Eine *hohe Kultur des persönlichen Lebens* ist die sicherste Gewähr, daß der Beruf einen nie ganz aufreißt, sondern daß die geistige Strahlungskraft, die gerade den Erzieher auszeichnen soll, erhalten bleibt.

Das ist freilich nur möglich, wenn man ein Mensch ist, der *die Gegenwart bejaht* und *Vertrauen auf die Zukunft* hat. Viele Erzieher sind in Gefahr, zu einseitigen Fürsprechern einer idealisierten Vergangenheit zu werden. Sie hängen an gesellschaftlichen Zuständen und an einem Bild der Jugend von gestern, die den gewandelten Verhältnissen nicht mehr entsprechen. Es besteht zwar kein Zweifel, daß das Erziehen viel schwerer geworden ist; die Widerstände sind oft entmutigend. Darin liegt aber für den reifen Menschen nicht nur eine Last, sondern auch ein Ansporn. Es ist *unsere* Zeit; nur in ihr können wir wirken. Alles, was wir tun oder lassen, kann die Dinge zum Besseren oder Schlechteren wenden. Keine Situation, mag sie noch so ausweglos erscheinen, ist unveränderlich. Deshalb ist der Pessimismus die unfruchtbarste Haltung, die ein Erzieher einnehmen kann. Sein Werk kann nur in einer Atmosphäre des Vertrauens und der Zuversicht gedeihen. Er muß innerlich jung und elastisch bleiben.

Das gelingt nur, wenn er die *schöpferischen Möglichkeiten in seinem Beruf* sehen und nutzen lernt. Es sind vor allem drei Gebiete, die immer wieder neu zur Selbstbildung anregen: das Interesse am Kind, am Lehrstoff und an der Methode.

Ein echtes *Interesse an den Kindern*, an seelischen Vorgängen, am Menschen erhält den Geist stets lebendig. Man lernt viele verschiedene Kinder kennen, man entdeckt immer neue Seiten an ihnen; man sieht, was im Laufe der Jahre aus ihnen wird. Keine Situation wiederholt sich; nur dem oberflächlichen, abgestumpften Blick erscheint eine Schulklasse eiförmig. Jede Alterstufe hat andere Probleme, jede Generation ein neues Gesicht. Diese Vielgestaltigkeit der Erscheinungen und Schicksale kann die Teilnahme des Lehrers wachhalten. Die Kinder sind ein immer gegenwärtiger Anruf, noch mehr Einföhlung und Verständnis aufzubringen und sich nie mit dem vorhandenen psychologischen Wissen zufriedenzugeben.

Auch das *Interesse am Lehrstoff* kann eine Quelle der geistigen Ak-

tivität sein. Die Wissensmöglichkeiten nehmen dauernd zu. Schon die Kinder hören und lesen vieles durcheinander. Der Lehrer muß immer am Laufenden bleiben, um ihre Fragen beantworten und schwierige Dinge einfach erklären zu können. Das Erregende daran ist weniger das Sammeln der nötigen Kenntnisse, als vielmehr das Bemühen, Verbindungen zu sehen, Zusammenhänge zu durchschauen und sich ein elementares Weltbild zu erarbeiten, das Orientierung gewährt.

Die eigentlich pädagogischen Möglichkeiten aber ergeben sich aus dem *Interesse an der Methode*. Wie erreicht man den Geist der Kinder? Was kann man tun, damit das angebotene Wissen verarbeitet, die Wertempfänglichkeit gesteigert, das Gewissen verfeinert wird? Wie lassen sich Selbstvertrauen, Gemeinschaftssinn oder Verantwortungsgefühl wecken? Diese Probleme sind es, an denen sich der Erzieher bildet. Man muß die Bedingungen erforschen, unter denen sich pädagogische Ziele erreichen lassen. Man muß überlegen, wie sich allgemeine Regeln in einem konkreten Fall anwenden lassen. Jedes Kind ist anders und muß anders behandelt werden. Auch die Umstände wechseln dauernd. Wer diese Tatsache vor Augen hat, wird versuchen, von der lähmenden Gleichmacherei zur schöpferischen *Kunst der Menschenbehandlung* zu gelangen.

Es sind leider noch zu wenige, die die Größe dieser Aufgabe richtig sehen, obwohl doch nur der Dienst an ihr dazu berechtigt, als Erzieher gelten zu können. Man muß sich ehrlich eingestehen, wie primitiv und gewaltsam unsere sogenannten Erziehungsmaßnahmen häufig noch sind; wie unüberlegt, oft grundfalsch über ein Kind geurteilt wird, wie grob und taktlos manchmal eingegriffen wird, ohne Humor, Gelassenheit und Güte. Hier liegen die zentralen Möglichkeiten der Selbstbildung des Erziehers. Jeder Tag bringt neue Gelegenheiten, sich zu vervollkommen, taktvoller und aufmerksamer zu werden. Man muß erfinderisch sein, um die besten Kräfte in den Kindern hervorlocken zu können und jedes an den richtigen Platz zu stellen. Man muß geduldig sein, Vertrauen ausstrahlen und wenig für sich selbst erwarten, dann entsteht jene hilfreiche Atmosphäre, in der sich auch schwierige Charaktere aufschließen und fördern lassen.

Dieses Wachsen an den Aufgaben des Berufes schließt ein, daß man sich dauernd *fortbildet*. Man muß die theoretischen Grundlagen der pädagogischen Arbeit kennenlernen und die Rolle der Erziehung im Ganzen der Kultur und Gesellschaft übersehen. Dazu ist es notwendig, die Grenzen der vielfach so sterilen Schulpädagogik zu überschreiten und sich mit den modernen Wissenschaften vom Menschen vertraut zu machen: mit der Sozialpsychologie, der Soziologie, der Anthropologie, aber auch mit der neueren Geschichte und mit den Grundlagen der Wirtschaft und der Politik. Das geschieht am leichtesten dadurch, daß man viel liest, oder besser noch, daß man das Richtige liest, die wenigen hervorragenden Autoren, ein oder zwei gute Zeitschriften.

Am besten gelingt die geistige Durchdringung des Berufes, wenn man sich *mit Gleichgesinnten zusammenschließt*. Wer ganz für sich allein steht,

wird bald müde, trocken und resigniert. Der Erzieher braucht den Verkehr mit Freunden und die Mitarbeit in einer größeren Gemeinschaft besonders dringend, soll er der drohenden Isolierung mit all ihren ungünstigen Folgen entgehen. Ein Zusammenschluß zur Wahrung der standespolitischen Interessen reicht nicht aus. Wir bedürfen nicht nur der materiellen, sondern auch der geistigen Hilfe; man muß sich gegenseitig stützen und anregen, Erfahrungen austauschen und die pädagogische Gesinnung wachhalten. Das kann ein bloßer Interessenverband nicht leisten, so verdienstvoll er auch in anderer Hinsicht wirken mag. Es ist das gemeinsame Ethos, die Verpflichtung gegenüber den gleichen Werten und Glaubensinhalten, was die Menschen tiefer aneinander bindet, nicht die allgemeine Sorge um die eigene Wohlfahrt. Sich bilden heißt in diesem Zusammenhang: sich im Kreis der Kollegen für das Ganze einsetzen, den anderen geistig etwas mitbringen, von sich etwas dazugeben und Initiative zeigen, statt nur selbst etwas haben und empfangen zu wollen.

Letztlich lassen sich alle Aufgaben der Selbstbildung des Erziehers zusammenfassen in dem Satz: er sollte ein *gesammeltes, dem Geist verpflichtetes Leben führen*. Dazu gehört, daß er sich nie mit seiner Rolle identifiziert, daß er zuerst ein voller Mensch ist, und nicht nur Lehrer. Er darf nie völlig im Beruf aufgehen, sondern muß maßhalten, nach einem Ausgleich suchen und sich zu erholen wissen. Er wird auch die Grenzen seiner Wirkmöglichkeiten richtig abschätzen; er weiß, daß er immer noch auf dem Wege ist; er wird sich die eigene Unzulänglichkeit eingestehen und sie ertragen lernen.

Dem Geist verpflichtet sein bedeutet nichts anderes als: sich in allem vom Streben nach der Wahrheit und nach dem Einsatz für das Gute leiten lassen. Das ist ein realistisches Ethos, wie es heute besonders der Erzieher braucht, der von so vielen Seiten beansprucht und überfordert wird. Es bedeutet, die Wirklichkeit zu sehen, wie sie ist, mit all ihren Mängeln und Gefahren. Es schließt aber auch die Leidenschaft ein, diese Wirklichkeit zum Guten wenden zu wollen, wo immer es in unseren Kräften steht. Wer die Erziehung in diesem Lichte sieht, für den ist sie nicht nur ein mühevoller Dienst, sondern auch ein Privileg und eine immerwährende Gelegenheit, reifer, gebildeter und menschlicher zu werden.

Anschriften der Herausgeber

Prof. Dr. Fritz Blättner, Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, Tübingen-Lustnau, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Josef Dolch, Saarbrücken 3, Planckstraße 3; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, Hamburg, Warburgstraße 36; Prof. Dr. Erich Weniger Göttingen, Hainbundstraße 17.

Prof. Hans Bohnenkamp, Osnabrück, Stüvestraße 7; Prof. Dr. Georg Geißler, Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Min.-Rat Dr. August Klein, Neuß/Rhein, Olympiastraße 13; Dir. Dr. Franz Vilsmeier, Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

Anschriften der Schriftleitungen

für Teil I und IV: Studienprofessor Dr. Wolfgang Scheibe,
München-Pasing, Neufeldstraße 74

für Teil II und III: Min.-Rat Dr. August Klein,
Neuß/Rhein, Olympiastraße 13

Ständige Mitarbeiter

Elisabeth Blochmann, Marburg; Christian Caselmann, Heidelberg; Josef Derbolav, Bonn; Heinrich Döpp-Vorwald, Münster; Ludwig Englert, München; Eugen Fink, Freiburg; Andreas Flitner, Tübingen; Walter Guyer, Zürich; Gottfried Hausmann, Ankara; Hans Heckel, Frankfurt/Main; Erika Hoffmann, Kassel; Fritz Kanning, Berlin; Martin Keilhacker, München; Martinus J. Langeveld, Utrecht; Erich Lehmensick, Göttingen; Ernst Lichtenstein, Münster; Paul Luchtenberg, Bonn; Walter Merck, Hamburg; Felix Messerschmid, Tutzing/Obb.; Georg Morgenstern, Weilburg; Albert Reble, Bielefeld; Heinrich Roth, Frankfurt/Main; Walter Rüegg, Zürich; Hans Wenke, Hamburg.

Anschriften der Mitarbeiter des 1. Beiheftes

Prof. Dr. Elisabeth Blochmann, Marburg, Ockershäuser Allee 4; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, Tübingen-Lustnau, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Würzburg, Wittelsbacherplatz 1; Direktorin Elisabeth Engelhard, Göttingen, Am Nonnenstieg 19; Studienrat Dr. Klaus Friedland, Göttingen, Käthe-Kollwitz-Weg 5; Oberregierungsrat Dr. Rudolf Lennert, Berlin-Schlachtensee, Gunterblumenweg 7; Prof. Dr. Carl Mennicke, Frankfurt/Main, Paul-Ehrlich-Straße 39; Studienprof. Dr. Wolfgang Scheibe, München-Pasing, Neufeldstraße 74; Prof. Dr. Erich Weniger, Göttingen, Hainbundstraße 17.